

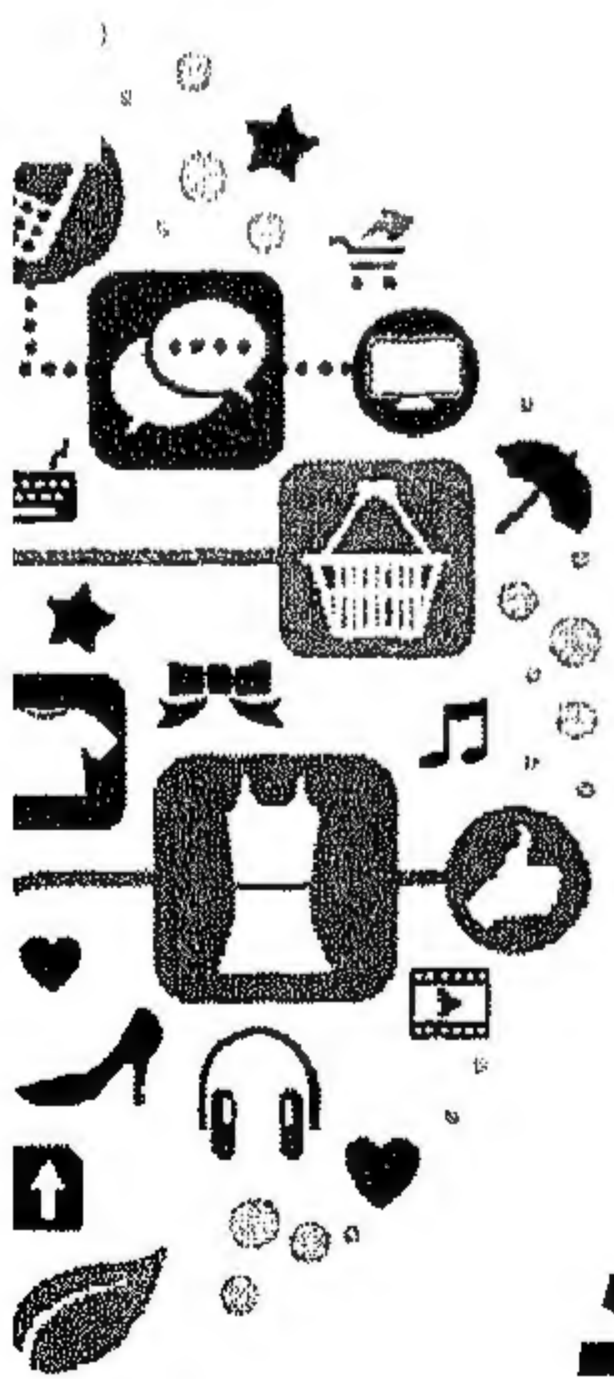
والنتمو المهني



أ.د. سهام درويش أبو عيطة







نظريات الإرشاد والنمو المهني

371.42

نظريات الإرشاد والنمو المهني

أ.د. سهام درويش أبو عيطة

عمان - دار الفكر ناشرون وموزعون 2015

ر.أ.: 3094/6/2014

الواصفات: الإرشاد المهني // التعلم

* أمدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية
* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة الأولى، 1436 - 2015

حقوق الطبع محفوظة



www.daralfiker.com

المملكة الأردنية الهاشمية - عمان

ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري

هاتف: +962 6 4621938 فاكس: +962 6 4654761

ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن

بريد الكتروني: info@daralfiker.com

بريد المبيعات: sales@daralfiker.com

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means without prior permission in writing of the publisher.

جميع الحقوق محفوظة، لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه، أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات، أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن مسبق من الناشر.

ISBN: 978- 9957-92-101-9

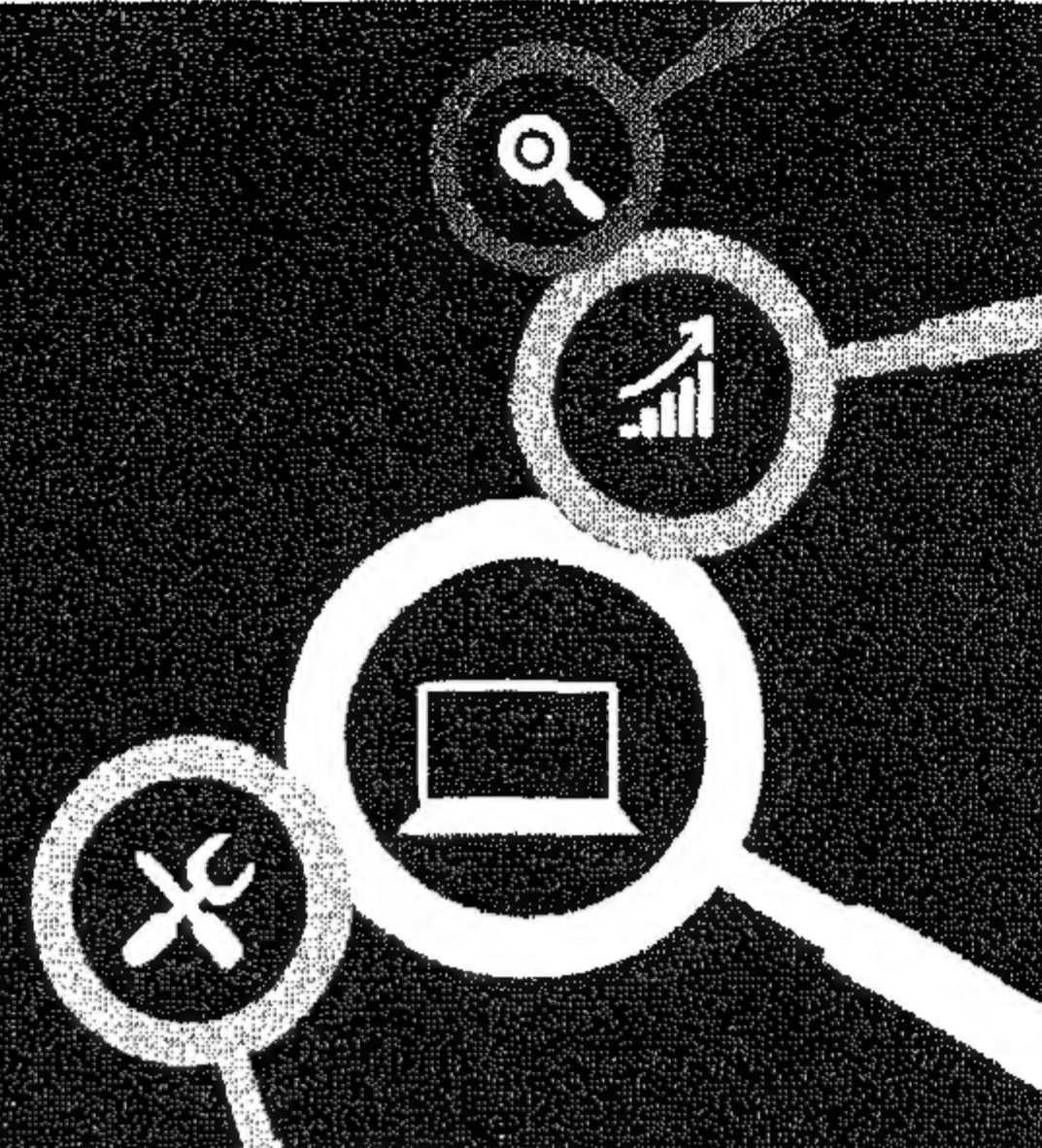
نظريات الإرشاد والنمو المهني

أ.د. سهام درويش أبو عيطة

الطبعة الأولى
1436-2015



الفهرس



8	تقديم
11	الباب الأول : مفهوم النظرية
12	الفصل الأول: مفهوم النظرية
27	الباب الثاني: النظريات المعرفية والإرشاد المهني
28	الفصل الثاني: نظرية السمة والعامل
40	الفصل الثالث: نظرية الأنماط لجون هولاند
46	الفصل الرابع: نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر
57	الباب الثالث: النظريات التحليلية والإرشاد المهني
58	الفصل الخامس: نظرية أنماط الشخصية ليونغ وماير بريجر
87	الفصل السادس: نظرية التأثير الوالدي
90	الفصل السابع: نظرية التعلق جون بولبي
95	الباب الرابع: نظريات النمو المهني
100	الفصل الثامن: متغيرات مدى الحياة في النمو المهني
118	الفصل التاسع: النمو المهني في الطفولة
133	الفصل العاشر: النمو المهني في المراهقة والرشد المبكر
156	الفصل الحادي عشر: النمو المهني في الرشد المتأخر
185	الفصل الثاني عشر: المشكلات والأزمات المهنية لدى الراشدين
202	الباب الخامس: نظريات التعلم الاجتماعي المعرفي والإرشاد المهني
204	الفصل الثالث عشر: النظرية المعرفية والتعلم الاجتماعي

221	الفصل الرابع عشر: نظرية معالجة المعلومات المعرفية
228	الباب السادس: نظريات اتخاذ القرار في الإرشاد المهني
230	الفصل الخامس عشر: نظرية تايدمان في عملية اتخاذ القرار
234	الفصل السادس عشر: نظرية اتخاذ القرار الروحية
239	الفصل السابع عشر: نظرية اتخاذ القرار عند جيلات
248	الباب السابع: نظريات ما بعد الحداثة في الإرشاد المهني
250	الفصل الثامن عشر: نظرية النظم في الإرشاد المهني
272	الفصل التاسع عشر: النظرية البنائية في الإرشاد المهني
278	الفصل العشرون: النظرية القصصية
284	الفصل الحادي والعشرون: نظرية التكيف المهني
302	المراجع العربية
304	المراجع الأجنبية

فهرست الجداول

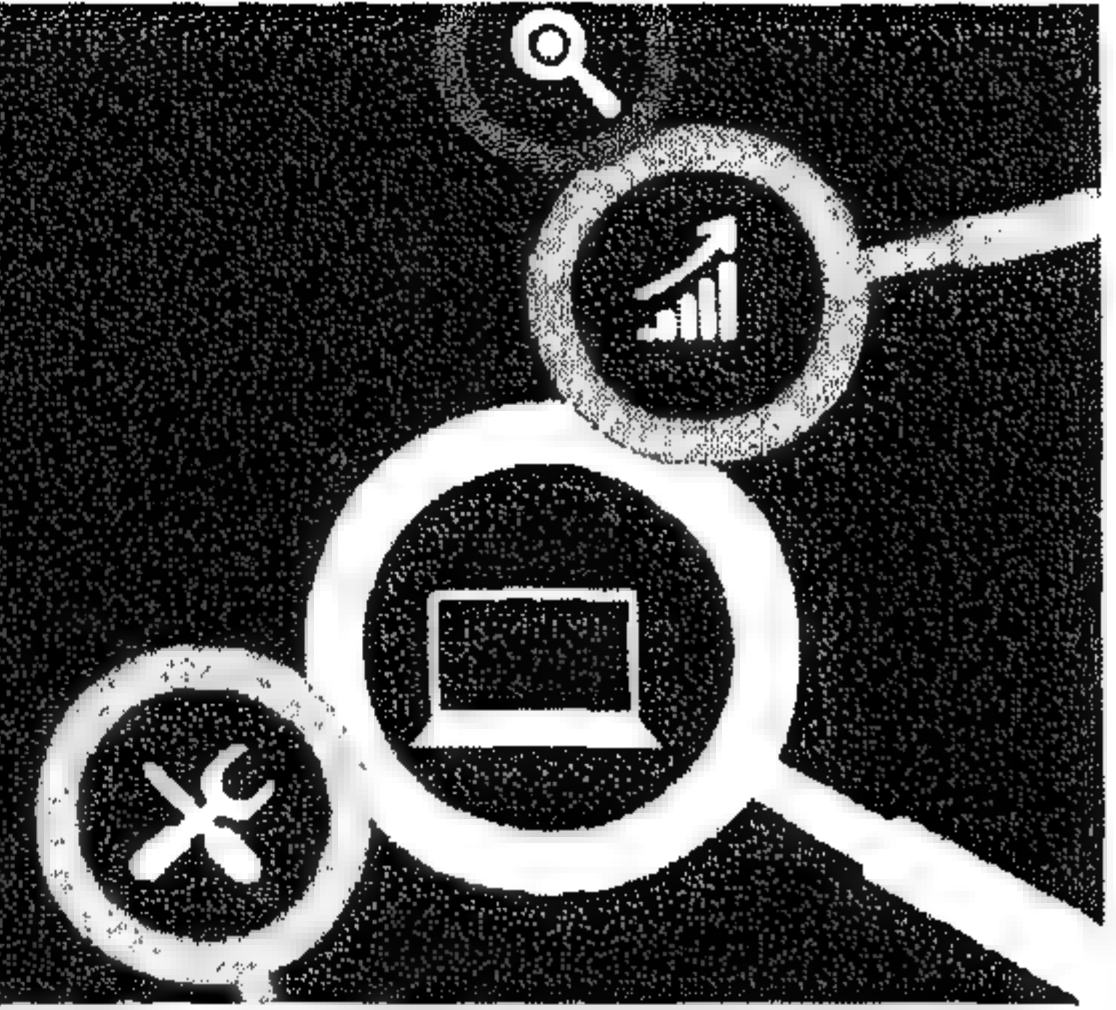
70	الفصل الخامس: نظرية أنماط الشخصية الجداول
70	جدول رقم (1)
72	(2)
102	الفصل السابع: نظرية التعلق لبولبي الجدول 5
256	الفصل التاسع عشر: نظرية النظم جدول 6

فهرست الأشكال

40	الفصل الثالث: نظرية جون هولاند، الشكلان (1) و (2)
94	الفصل السادس: نظرية التأثير الوالدي، الشكل (3)
107-104	الفصل السابع: نظرية التعلق لجون بولبي، الشكلان (4) و (5)
113-112- 116-115	الفصل الثامن: متغيرات مدى الحياة في النمو المهني، الأشكال (6) و (7) و (8) و (9)
119	الفصل التاسع: النمو المهني في مرحلة الطفولة، الشكل (10)

146-135	الفصل العاشر: النمو المهني في مرحلة المراهقة الشكلا (11) و(12)
162	الفصل الثاني عشر: النمو المهني في مرحلة الرشد، الشكل (13).
190	الفصل الثالث عشر: المشكلات والأزمات المهنية في مرحلة الرشد، الشكل (14).
-216-205 216	الفصل الرابع عشر: النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية، الأشكال (15) و(16) و(17).
224-222	الفصل الخامس عشر: نظرية معالجة المعلومات، الشكلا (18) و(19).
241	الفصل الثامن عشر: نظرية اتخاذ القرار عند جيلات، الشكل (20).
-252-251 262-258	الفصل التاسع عشر: نظرية النظم في الإرشاد المهني، الأشكال (21) و(22) و(23) و(24).
277	الفصل العشرون: النظرية البنائية في الإرشاد المهني، الشكل (25).
286	الفصل الحادي والعشرون: نظرية التكيف المهني، الشكل (26).

تقديم



ان اعمال فرانك بيرسونز في التوجيه والإرشاد المهني قدمت اول نظرية في الإرشاد في الولايات المتحدة، وكان الهدف منها مساعدة العاملين والمهاجرين الجدد في تعرف قدراتهم ومهاراتهم التي تتلاءم مع مهنتهم وبالتالي تحقيق التوافق الاجتماعي النفسي، وكان يسمى في تلك الفترة التوجيه، وقد وضع بيرسونز ثلاث خطوات لعملية التوجيه: تقييم المسترشدين، وتقييم وضع سوق العمل، والموائمة بينهما. وبنيت على هذه الخطوات نظرية السمة والعامل في الإرشاد المهني، وما زال الإرشاد المهني يعتمد عليها، وتهدف الى مساعدة الافراد في اختيار المهنة الملائمة أو التخصص الدراسي الملائم. وهي تعد اساس نظرية الإرشاد غير المباشر لوليمسون.

يرجع اهتمام الكاتبة بتأليف هذا الكتاب في النمو والإرشاد المهني الى ندرة الكتب في هذا الموضوع، اذ قامت بتأليف كتاب في العام 2013 حول أساسيات الإرشاد المهني، وفي هذا العام تقدم كتاب نظريات النمو والإرشاد المهني: وهو اول كتاب يقدم للمكتبة العربية بهذا المضمون، ويتكون الكتاب من سبعة ابواب.

الباب الاول: يتضمن الفصل الاول مفهوم النظرية. والباب الثاني: يتضمن النظريات المعرفية والإرشاد المهني، ويتكون من ثلاثة فصول: الفصل الثاني- نظرية السمة والعامل، والفصل الثالث- نظرية جون هولاند، الفصل الرابع- نظرية جاردنر. اما الباب الثالث، فيتضمن النظريات التحليلية والإرشاد المهني، ويتكون من الفصل الخامس: نظرية أنماط الشخصية، والفصل السادس- نظرية التأثير الوالدي، والفصل السابع- نظرية التعلق لجون بولبي. ويتضمن الباب الرابع: نظريات النمو المهني، ويتكون من: الفصل الثامن- متغيرات في النمو المهني، والفصل التاسع- النمو المهني في الطفولة، والفصل العاشر- النمو المهني في المراهقة والرشد المبكر، والفصل الحادي عشر- النمو المهني في مرحلة الرشد، والفصل الثاني عشر: أزمنة مرحلة الرشد. والباب الخامس: يتضمن نظريات التعلم الاجتماعي المعرفي والإرشاد المهني، ويتكون من: الفصل الثالث عشر- النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية، والفصل الرابع عشر- نظرية معالجة

المعلومات. أمّا الباب السادس: فيتضمن نظريات اتخاذ القرار في الإرشاد المهني، ويتكون من: الفصل الخامس عشر- نظرية اتخاذ القرار عند تيدمان، والفصل السادس عشر- نظرية اتخاذ القرار الروحية، والفصل السابع عشر- نظرية اتخاذ القرار عند جيالات. وأخيراً الباب السابع: ويتضمن نظريات ما بعد الحداثة في الإرشاد المهني، ويتكون من الفصل الثامن عشر- نظرية النظم، والفصل التاسع عشر- النظرية البنائية في الإرشاد المهني، والفصل العشرون النظرية القصصية، والفصل الحادي والعشرون: نظرية التكيف المهني.

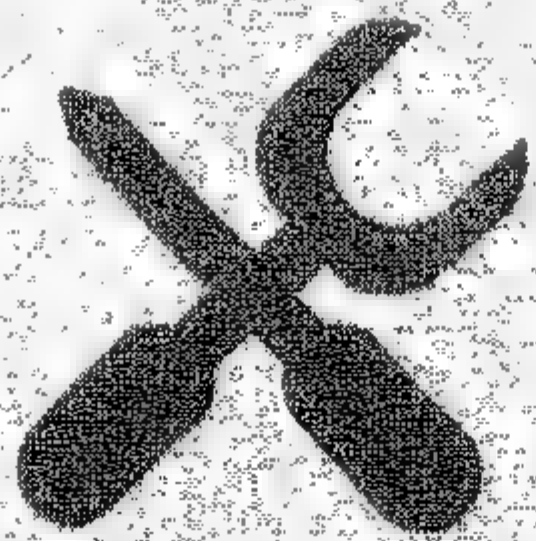
تأمل الكاتبة ان يساهم هذا الكتاب في اثراء معلومات العاملين في الإرشاد في مختلف مجالاته، فإن الدول المتقدمة تعد الإرشاد المهني من اولويات الإرشاد في مختلف المراحل الدراسية والعمرية، وانه مهم لمساعدة العاملين عند التعيين للعمل اول مرة، وكذلك عند الترقية وتغيير مهام العاملين. فإن الإرشاد المهني يساعد في تعريف الشخص بما يمتاز به من قدرات وميول وسمات شخصية، وظروف بيئية، وما درجة تشابهه مع العاملين في الميدان واختيار المهنة المناسبة، وبالتالي وضع الانسان المناسب في المكان المناسب، بما يعود بالفائدة على الفرد وعلى المجتمع.

الكاتبة

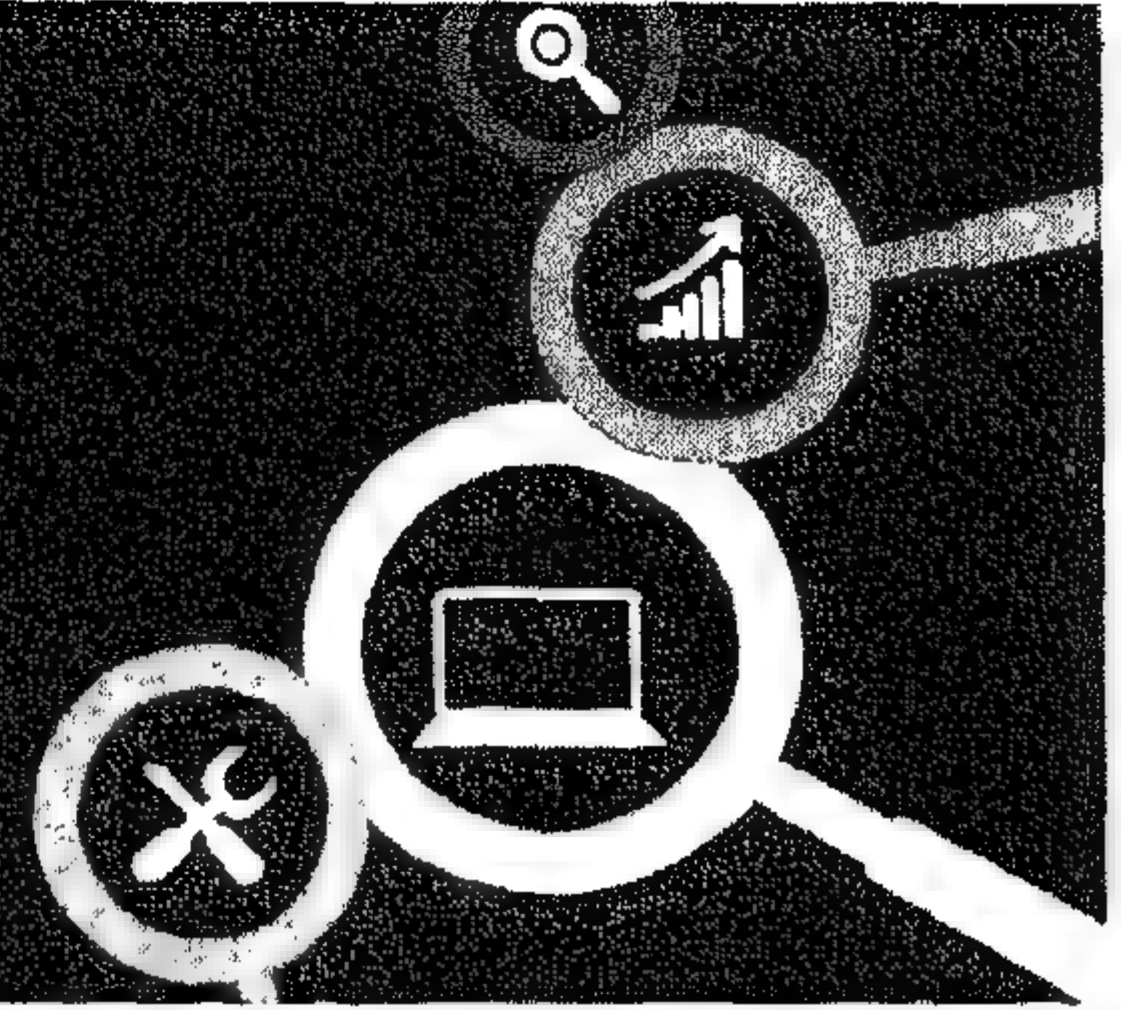
أ.د. سهام أبو عيطة



مفهوم النظرية



الفصل الاول | 1



مفهوم النظرية Theory Concept

تسعى نظريات علم النفس إلى تفسير السلوك وتفهم الطبيعة البشرية ونظريات الإرشاد والنمو المهني مستمدة من نظريات علم النفس والتي تهدف إلى مساعدة الفرد على تحقيق الرضا والسعادة في مختلف مجالات الحياة، وأن الرضا عن المهنة احد هذه المجالات، ويتم عادة إرشاد الفرد لاختيار مهنة وفق نظريات علمية في الإرشاد المهني تهتم بالنمو المهني أو الاختيار المهني، وإتباع المرشد لإحدى هذه النظريات يساعده في تقديم مساعدة أفضل.

أن كل نظرية من النظريات تقوم على أسس ومعايير تجعلها أكثر وضوحاً، لذا على المرشد أن يعرف ما النظرية التي تمكنه من تقديم الإرشاد المهني، ولتعزيز أهمية النظرية يجب أن يدرك المرشد وطالب الإرشاد ماهية النظرية عامة والنظرية في علم النفس والإرشاد.

تعتبر كلمة نظرية عن رأي أو فرضية، وهناك فرق شاسع بين الاستعمال (العلمي) لكلمة نظرية والاستعمال العام لها الذي لا يتوجب أن تكون النظرية مبنية على حقائق. أما في المجال العلمي تشير النظرية إلى نموذج مقترح لشرح ظاهرة أو ظواهر معينة بإمكانها التنبؤ بإحداث مستقبلية ويمكن نقدها. وان النظرية والحقيقة ليسا شيئين متضادين، مثلاً في الحقيقة أن الأجسام تسقط إلى مركز الكرة الأرضية، والنظرية التي تشرح سبب هذا السقوط هي الجاذبية. وتمثل النظرية مجموعة من المفاهيم والتعميمات والافتراضات التي تعطينا نظرة منظمة لظاهرة ما عن طريق تحديد العلاقات المختلفة بين المتغيرات الخاصة بتلك الظاهرة، وتهدف إلى تفسير تلك الظاهرة والتنبؤ بها مستقبلاً. وهي وجهة نظر ولكنها مبنية على أساس علمي، وتفسر ما يحدث وتشرح

العلاقة بين الأشياء، ويمكن أن تتخطى ذلك إلى توقع ما الذي يمكن أن يحدث إذا اجتمعت عناصر معينة.

وهي عبارة عن مجموعة من القضايا المترابطة ترابطاً منطقياً لتفسير ظاهرة ما. ترجع تسمية النظرية إلى علماء اليونان فنظرية المعرفة *Epistemology*، كلمة مركبة من كلمتين يونانيتين *Episteme*، وتعني علم أو معرفة، و *Logos* وتعني خطاب أو دراسة، ومعناها الاصطلاحي هو: تحليل المعرفة العلمية أي دراسة مناهج العلوم وأزماتها وتاريخها دراسة فلسفية. وتخضع نظرية المعرفة إلى ما يأتي:

- المنهج الفرضي- الاستنباطي: منهج ينطلق فيه الاستدلال من قضايا توضع كفرضيات (لا نفترض مسبقاً صحتها) لكي نستنبط منها نتائج تلزم عنها بالضرورة.
- القانون The law: هو عبارة عن علاقة بين ظاهرتين تتصف بأنها قابلة للقياس (أي يمكن التعبير عنها في صيغة رياضية) وبأنها كلية، وتعبّر عن مجموع الظواهر التي يمثلها القانون مثال: قانون سقوط الأجسام.
- المبدأ Principle: وهو قضية أولية في نسق استنباطي تكون عبارة عن فرضية تشتق منها منطقياً قضايا أخرى تسمى براهين. أي أن المبدأ لا يكون أبداً مستنبطاً من أية قضية، بل تشتق سائر القضايا في نسق معين من المبادئ.
- وهناك عدد من معايير للحكم على النظرية، وهي:
- الأهمية: Importance يجب أن لا تكون النظرية تافهة، بل مهمة وتتعرض لظاهرة ذات قيمة ومعنى.
- الدقة والوضوح: *Preciseness & Clarity* وتمتاز بالقابلية للفهم وبعدها عن الغموض. يمكن اختبار مدى وضوح النظرية من خلال سهولة ربط مفاهيمها بالممارسة وسهولة اختبار فرضياتها وعمل التنبؤات.
- الاقتصاد والبساطة: *Parsimony & Simplicity* يجب أن تشتمل على عدد قليل من الافتراضات والمفاهيم، أي أنها تفسر الظاهرة أو الحدث بأقصر الطرق والإجراءات.
- الشمولية: *Comprehensiveness* يجب أن تمتاز بالشمولية من حيث قدرتها على تغطية جميع جوانب الظاهرة موضع الاهتمام.
- الإجرائية: *Operationally* يجب أن تمتاز بالقابلية لإعادة الإجراء من أجل اختبار صحة افتراضاتها والتنبؤات التي تقدمها، ويجب أن تكون مفاهيمها دقيقة وواضحة وقابلة للقياس.

• **النفعية / الإفادة: Fruitfulness** تقاس فعالية النظرية بقدرتها على توليد المعلومات والقابلة للاختبار، ومدى قدرتها على توليد معارف ومعلومات وأفكار جديدة، ومدى قدرتها على إثارة التفكير والبحث.

• **الصدق التجريبي Empirical validity** تقاس فعالية النظرية بوجود خبرات وأبحاث تجريبية تدعم افتراضاتها بالإضافة إلى قدرتها على توليد معلومات ونظريات جديدة.

• **العملية والتطبيق Practicality** النظرية الجيدة تلك التي تزود الباحثين بإطار معرفي يمكنهم من تنظيم عمليات التفكير والممارسة لديهم.

لذا فإن المعرفة تستمد من الممارسة والحواس ويمكن تفسيرها، وذلك لأن ما يمكن تعلمه ليس هو فقط ما نكتسبه، بل أيضا ما يكون قابلا لأن يفهم، فلولا قدرتنا على الفهم لما أمكن للتجربة أن تعلمنا شيئا، ولكانت مجرد تسجيل للوقائع فقط. اذن تقتضي إن المعرفة اقتران التجربة بالفهم، إذا كان هذا هو حال التجربة العادية فإن التجربة العلمية أكثر تعقيدا، فالباحث بدءا لا يجري التجربة العلمية ولا يصادفها أو يستقيها من مغامراته واحتكاكه بالواقع، بل يقوم بها وينجزها اعتمادا على قواعد منهجية وإجراءات تقنية مختبرية، فالتجربة في مجال العلم هي: مجموع العمليات والإجراءات التي يقوم بها الباحث لكي يتحقق من صحة نظرية أو فرضية بمواجهتها بالوقائع.

وترتبط نتائج التجربة والمعرفة بحاجات الفرد، وقد طور أليكس تان (Alex Tan) قائمة لحاجات الناس المرتبطة بالمعرفة وهي:

• **حاجات معرفية: Cognitive Needs** هي حاجات الفرد للمعلومات ورغبة الفرد لفهم ومحاولة التحكم في البيئة المحيطة به، وإشباع الفضول ورغبة الاستكشاف.

• **حاجات وجدانية: Affective Needs**، الرغبة في إشباع التذوق الجمالي وإشباع الحاجات العاطفية والترفيهية

• **حاجات شخصية: Personal Integrative Needs** تتعلق بالتكامل بين جوانب الشخصية انفعالية واجتماعية ومعرفية وجسدية وتقبل الفرد لذاته بجوانب القوة والضعف.

• **حاجات اجتماعية: Social Integrative Needs** تتعلق بتقوية العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وهذا يتضمن أفراد الأسرة والأصدقاء والمجتمع ككل. وتكون هذه الحاجات مستمدة من الرغبة بالانتماء

• **حاجات الهروب من الواقع Escapist Needs** وهي حاجات متعلقة بالشروود الذهني

وتخفيف حدة التوتر النفسي والرغبة بالتسلية والترفيه.

وهناك عدد غير محدد من النظريات في مختلف فروع العلوم التي تقدم تفسيرات وتوضيحات للظواهر والأحداث.

تتباين النظريات باختلاف الهدف منها وهناك:

- النظريات الوصفية

- النظريات التحليلية التفسيرية

- النظريات المعيارية

- النظريات العلمية

- النظريات الميتافيزيقي.

التجربة والنظرية: تعد النظرية بمثابة أجابة لها علاقة مع مجموع التجارب التي تأخذها بعين الاعتبار في صياغاتها، ولكن لا تستنتج منها. فالجواب غير متضمن في سؤال التجربة. فأغلب المفاهيم التي تشكل بنية النظرية العلمية لا تتلاءم مع أية ظاهرة تتم ملاحظتها مباشرة في الواقع، ولكنها جواب عن استفسارات نظرية. وهي كما يقول اينشتاين "ابتكارات حرة للعقل الإنساني"، لا يملئها علينا الواقع، كما أنها ليست عشوائية لأنه يتم تشييدها من طرف العقل من أجل جعل النظرية قادرة على الأخذ بعين الاعتبار نتائج التجربة.

نقابل عادة بين التجربة التي ترتبط مباشرة بالواقع والنظرية باعتبارها بناء عقلي مجرد. فقولنا إنها مجرد "نظرية" يدل عن شك في ما تمدنا به النظرية حين نخبرنا عن حقيقة الواقع. ولكن ما قيمة التجارب إذا لم تسمح لنا بالوصول إلى أية نتيجة، وعلى العكس ما أهمية النظرية إذا لم تكن جهدا عقليا يعكس بصدق النتائج التي تمدنا بها التجربة

- أن التجربة منطلقا لمعرفة الواقع. وذلك لأن العمل على بناء نظرية علمية قبل القيام بتجربة تجعل تلك النظرية مجرد تأملات عقلية في غياب المعطيات التي ينبغي التفكير فيها. ولهذا لا يمكن للعقل أن يتعرف انطلاقا من تأمله الذاتي على خصائص الواقع الحسي (الطبيعة) من دون ما تمده به التجربة. بحيث تصبح المعرفة العلمية للطبيعة مستحيلة، وقد اقترح التجريبيون الأوائل أمثال فرنسيس بيكون بأن العلم يبتدئ بملاحظة دقيقة للوقائع، دون أفكار مسبقة، بمعنى أنه على الباحث أن يتجرد من الأفكار التي يحملها أي أحكامه المسبقة لكي يكون ملاحظا محايدا. وأن الطبيعة وحدها لا يمكنها أن تخبرنا عن حقيقتها. فوظيفة العقل الأخذ بعين الاعتبار نتائج

التجربة. فما ينتجه هو انعكاس للواقع ووصف له، وليس تفسيراً للظواهر الطبيعية. فالتجربة وحدها تخبرنا عن الواقع. ولهذا فالتجربة تسبق النظرية.

- أن النظرية ليست مجرد استقراء لما تمدنا به التجارب. بل يتميز ما تمدنا به التجارب بالتعدد والتنوع بحيث يمكن أن نبني عدة نظريات. وأن النظرية هي مطالبة لكي تكون علمية، وأن تأخذ نتائج التجارب بعين الاعتبار. فهي تعتمد على مفاهيم وقوانين رياضية لا تستمد من التجربة ولكن من الفكر. فالمفاهيم يضعها العقل حسب الإشكالات النظرية، لهذا فإن المفاهيم العقلية والمعادلات الرياضية هي عناصر للنظرية وليست عناصر تعود إلى الواقع. إن مفهوم ما قد يكون أساسياً في إطار نظرية، وليس مفيداً في نظرية أخرى. من دون التساؤل عن أيهما صادق فعلى سبيل المثال، يذهب غاليليو إلى أن الحركة العادية للجسم هي حركة دائرية، فلهذا فهو لا يحتاج إلى تفسير، فلماذا تتخذ الكواكب حركة دائرية حول الشمس. في حين ينطلق نيوتن من أن حركة الجسم هي حركة مستقيمة، فهو يحتاج إلى اعتماد مفهوم الجاذبية لتفسير الحركة الدائرية للكواكب، وهذا يبين أن النظريات ليست مجرد وصف للواقع ولكنها إعادة بناء للواقع باعتماد أدوات مفاهيمية ورياضية يبتكرها العقل. فلا شيء يمنع إمكانية قيام نظرية منافسة تقدم تصوراً وتفسيراً مقنعاً، فنظريتي الإرشاد المباشر والإرشاد غير المباشر. تمثلان نظريتين مختلفتين في الإرشاد، وتقدمان تفسيراً للسلوك متلائم مع الوقائع الملحوظة.

- أن النظرية تسمح بتأويل التجربة، يتبين في غياب الفكر في التجربة، وتولد التجربة ميتة، لأن الملاحظة التجريبية للوقائع لا تمدنا إلا بوقائع جزئية، وليست قوانين كونية. لهذا فأهمية التجارب تكمن في كونها تطرح تحديات ومشكلات على الفكر العلمي، فحين تتعارض واقعة جديدة مع نظرية تفسيرية تؤدي إلى تطور العلم بما يؤدي إلى ظهور نظرية جديدة. فالتجارب الحاسمة ليست تلك التي تثبت النظرية وتدعمها بل التجارب التي تطرح أزمة في النظرية التفسيرية، وتسمح بالانتقال من نظرية إلى أخرى.

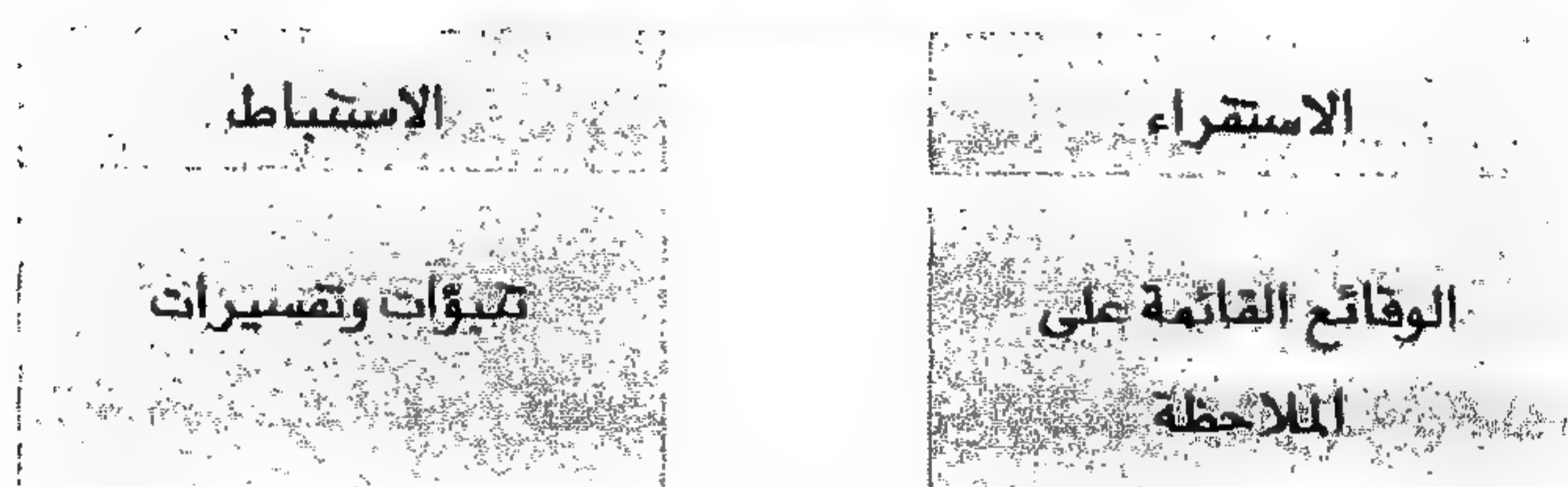
مفهوم النظرية: أن النظرية مفهوم فلسفي يدل على مجموع القضايا والأطروحات التي تشكل نسقاً مكتملاً في مجال معرفي ما، مثل نظرة المثل الأفلاطونية، إذ إن نظرية المعرفة (إستمولوجية) تدل على نسق جامع لقوانين جزئية وخاصة، وغاية هذا النسق تفسير معطيات التجربة. والنظرية بهذا المعنى توجد في المعرفة العلمية، التي لا تقوم على تجميع الملاحظات المتناثرة، ولا على الجمع بين أفكار واستنتاجات لا رابط بينها. صحيح أن هذه المعرفة تنطوي على أفكار واستنتاجات وملاحظات وتجارب، ولكن هذه الأمور كلها ترتبط ببعضها البعض بروابط منطقية دقيقة في إطار نسق يسعى إلى تقديم تفسير لوقائع الطبيعة وظواهرها، وهذا النسق هو ما نسميه نظرية.

فالنظرية العلمية إذن هي عبارة عن بناء فرضي - استنباطي *Hypothetic deductive*، أي يتضمن قضايا وقوانين تجريبية مستنبطة بواسطة قواعد المنطق الرياضي من مبادئ أولية بسيطة وقليلة العدد.

ويشيع بين الناس اعتقاد مفاده أن المعرفة العلمية تتميز عن المعارف الأخرى بكونها تنصب على وقائع *Facts* وتقوم على الملاحظات *Observation*، أي أنها باختصار تركز على الخبرة *experience* وليس على تأملات خيالية. وفي الحياة العادية نقول مثلاً: الإنسان يستفيد من التجربة أو يستخلص منها العبر والدروس، وكلمة تجربة تدل على شيئين: أولاً، على ممارسة روتينية متواترة، وثانياً على تنوع الاكتشافات والمغامرات ومصادفات الحياة. في الحالتين تعتبر التجربة حصيلة الممارسة والاحتكاك بالعالم، ولهذا يعتقد أن التجربة تعلم، والمعرفة المستفادة من التجربة بهذا المعنى تسمى بالمعرفة الإمبريقية *Empiric*. وترتبط بالتجربة والتجريب بالعلوم الطبيعية، وتعرف العلوم بأنها علوم تجريبية، بمعنى أنها علوم تركز على التجربة أو تلعب فيها التجربة دوراً هاماً.

وتجيب النزعة الإمبريقية بأن إنشاء نظرية علمية يقتضي الانطلاق من الملاحظات من دون آراء مسبقة. وإن على العالم صاحب النظرية أن يخضع لنتائج للتجربة والوقائع دون أن يسقط على الواقع معتقداته وأحكامه المسبقة. وتستخلص هذه النزعة العبارات الكلية مثل الفرضيات والمبادئ والقوانين من ملاحظات كثيرة متنوعة من الحالات الخاصة، وبناء على هذه الرؤية فإن التجربة سابقة على النظرية وهي أصل النظرية وأساسها. واشتق الفيلسوف الإنجليزي فرانسيس بيكون (1561-1626) اسم النزعة الإمبريقية من الاستقراء، وهو عبارة عن استدلال يستخلص قوانين عامة انطلاقاً من حالات أو ملاحظات خاصة وجزئية، أي أننا ننطلق فيه من الجزئي والخاص لنصل إلى الكلي، وهي تسير في حركة دائرية أو متبادلة فإن النظرية تعتمد على الاستقراء والاستنباط على النحو الآتي:

القوانين والنظريات



اكتشاف النظرية: إن نقطة الانطلاق لاكتشاف النظرية هي:

تجميع كل الوقائع المطلوبة عبر الملاحظة

تعميم هذه الوقائع الملاحظة، أي استنتاج تعبير كلي، وبهذه الخطوة يتم التوصل إلى القوانين والنظريات الكلية

وأخيرا استخلاص نتائج متنوعة من القوانين والنظريات تكون بمثابة تفسيرات وتنبؤات. وهكذا نعود إلى التجربة، ولكن من خلال الاستنباط *Deduction*، وكل تنبؤ ناجح يعتبر إثباتا للنظرية تجريبيا. إلا إن أساس العلم حسب هذا التصور هو الاستقراء: *Induction* الذي يقول: إذا تمت ملاحظة عدد كبير من (أ) في ظروف جديدة متنوعة، وإذا لوحظ أن جميع (أ) دون استثناء تمتلك الخاصية (ب)، فإن جميع (أ) تمتلك الخاصية (ب).

يعرض هذا التصور الاستقرائي لعلاقة النظرية والتجربة لعدة انتقادات، فالملاحظة أو التجربة تقتضي مسبقا معرفة تحدد ما يجب أن نلاحظه أو تحدد الإجراءات التي يجب أن نقوم بها لإجراء تجربة ما. إن التجربة ليست مجرد تسجيل سلبي لما يقع، بل هي تقتضي فاعلية الفكر. إن العقل المجرب لا يقابل التجربة بسلبية، بل يقابلها حاملا أفكاراً معينة لكي يعرف ما إذا كانت أفكاره التي يقدمها كتفسير لما يقع صحيحة أو غير صحيحة، وأن التجربة العلمية تجربة منظمة ومرتبطة توظف فيها أجهزة وأدوات، ولذلك يرى كانت *Kant* أننا لا نعثر في الواقع إلا على ما نبحت عنه تبعاً للأسئلة التي وضعت. إن وظيفة التجربة إذن هي استبعاد الأفكار الخاطئة وإثبات الصلاحية المؤقتة للأفكار الملائمة للوقائع، وإذن فلا تجربة من دون نظرية.

- إن التجربة لا تقود إلى الاكتشاف بل أن الغاية منها التحقق *Verification*، وعليه فإن التجربة ليست هي بداية العمل العلمي، بل هي نهايته، إن دورها يأتي عندما تتشكل النظرية وعندما تكتمل، وهو التحقق من صدق الفرضيات. لقد أوضح كانت *Kant* هذه المسألة عندما بين أن العقل لا يقف من الطبيعة موقف التلميذ من المعلم، يصغي ويسجل، بل موقف القاضي من المتهم، فهو لا ينتظر منها أن تخبره عن أسرارها، بل يوجه إليها الأسئلة ويجبرها على الإجابة. إن غاليلي وباسكال كانا يقومان بالتجربة اعتماداً على فرضيات وأسئلة ولم يقتصر على ملاحظة وقائع الطبيعة. ويرى رائد المنهج التجريبي الطبيب والبيولوجي الفرنسي كلود بيرنارد (1813-1878) *C. Bernard* بأن المنهج التجريبي هو مجموع القواعد والإجراءات التي بمساعدتها نخضع أفكارنا منهجياً لاختبار الوقائع.

- النظرية عادة مأخوذة عن العلوم الطبيعية، وترتبط النظرية بالعلم والتفكير العلمي

والمعرفة: فالعلم يهدف إلى الفهم: محاولة تفسير الظواهر وتحديد أسبابها الحقيقية والعوامل المؤثرة فيها. والتنبؤ: يعني توقع حدوث الظاهرة في ضوء بروز بعض المؤشرات الدالة عليها مثل أسبابها أو عواملها. والضبط: يشير إلى إمكانية التحكم بالظاهرة وتوجيهها من خلال التحكم بأسبابها وعواملها. ويقوم التفكير العلمي على سلسلة من العمليات البحثية تمثل الاستدلال التجريبي وفق الخطوات الآتية:

يحدد الباحث واقعة معينة تحتاج إلى تفسير، أي الشعور بوجود مشكلة تستدعي الاهتمام وتستحق البحث والتقصي. إنه هنا يتوقف عند الظاهرة ويتساءل كيف حدثت. هذه هي لحظة الملاحظة. ويتم تحديد المشكلة من حيث حصر نطاقها ومجالها ومتغيراتها.

انطلاقاً من الملاحظة الفاحصة للواقعة تتولد في ذهن الباحث فكرة لتفسيرها، فهذه الفكرة تدفعه مثلاً إلى التساؤل، وصياغة الفرضيات حول المشكلة على نحو دقيق وواضح بحيث تكون قابلة للاختبار والتحقق التجريبي. مثلاً، أليس عدم قدرة الماء على تجاوز مستوى معين في أنبوبة المضخة سببه هو أن للهواء وزناً يمارس به ضغطاً على الأجسام؟ وهذه هي لحظة الفرضية.

تقود الفكرة الباحث إلى جمع البيانات وتحليلها بهدف اختبار صحة الفرضيات. ووضع تصوراً لشروط المادية للقيام بتجربة لإثبات صحة الفرضية أو تفنيدها، (وضع الزئبق في أنبوبة مرقمة وملاحظة مستواه في قمة الجبل وسفحه، فإن كان صحيحاً أن الهواء له ثقل، فيلزم أن يكون تأثيره مختلفاً من سفح الجبل إلى قمته)، وهذه لحظة التجربة.

تفسير النتائج وصياغة التوصيات والتعميمات.

يكون الباحث في الخطوة الأولى مجرد ملاحظ، وفي هذه الخطوة عليه أن يكون أميناً وسلبياً يسجل ما يحدث أمامه تماماً مثل آلة تصوير دون أن يستدل أو يفكر، وبعد الملاحظة الجيدة تتولد الفكرة، وعندئذ عليه أن يصبح مجرباً، أي يفكر في الشروط المادية التي تمكنه من إجراء تجربة للتحقق من فكرته أي فرضيته.

هذه الرؤية التجريبية لدور الملاحظ والتجريب تعرضت للنقد من قبل نظرية المعرفة المعاصرة، فلو نظرنا إلى العلم من زاوية تاريخية لتبين لنا أن الباحث يمارس بحوثه وتجاربه في إطار رؤية نظرية مقبولة من طرف الوسط العلمي، كما أن الوقائع العلمية التي يدرسها العلماء ليست جاهزة في الطبيعة، بل هي ألغاز ومشكلات تواجهها هذه الرؤية النظرية، فعالم الرياضيات الفرنسي روني طوم (R. thom) (1923-2002) يؤكد أن الوقائع لا توحى بأية فكرة، فالناس قد رأوا التفاح يسقط منذ آلاف السنين دون أن توحى لهم واقعة السقوط هذه بفرضية الجاذبية. لقد

كانت واقعة سقوط الأجسام تشغل بال العلماء في عصر نيوتن، وعبقورية نيوتن لا تكمن في كونه لاحظ التفاح يسقط، بل في تخيله لفرضية الجاذبية. فللخيال إذن دور كبير في اكتشاف النظرية. إن التجريب لا يكفي وحده لكشف أسباب الظواهر، وإن دوره سلبي يتمثل في فرز الأفكار لمعرفة الصادق منها من الكاذب. إن وضع آلات ضخمة وأجهزة تقنية دقيقة بين يدي علماء لا خيال لهم لن يقود أبداً إلى أي نتيجة. إن للتجارب الخيالية دوراً كبيراً في تصور الوقائع وتفسيرها، وهذا الدور لا تفلح الأجهزة التقنية في تعويضه. إن مكانة التجريب في تصور عالم المعرفة المعاصر لا تأتي في صدارة العمل العلمي بل في نهايته. إن التصور القائل بأن التجربة هي أساس النظرية وأداة اكتشافها، إنما هو وهم غير صادق.

- العقلانية العلمية، يتضح من تفسير التجريب والتجربة بأن النظرية لا تركز على التجربة ولا تكتشف انطلاقاً من الوقائع، ورأينا أن دور التجربة يتمثل في اختبار النظرية والتحقق منها وليس الاكتشاف. وفي معرض حديثنا عن دور التجربة بيننا أن العقل هو من يهندس التجربة ويرتب إجراءاتها وخطواتها، ولكن لم تبين دوره بوضوح في بناء النظرية واكتشافها، وهذا هو ما سنفصل فيه القول الآن.

وجد قبل العالم كانت تفسيران لمصدر المعرفة وأساسها، التفسير العقلي *Rationalism* الذي يذهب إلى أن العقل هو مصدر جميع معارفنا العلمية، وأنه يجب الاعتماد عليه وحده للوصول إلى الحقيقة، والتفسير التجريبي *Empiricism* الذي يذهب إلى أن المصدر الوحيد لجميع معارفنا هو التجربة الحسية. وقد انتقد كانت هذين التصورين معاً معتبراً أن معرفتنا تبدأ بالتجربة، ولكن هذا لا يعني أنها كلها مشتقة منها. ذلك أن معطيات التجربة تتصف بالجزئية والعرضية، فهي تكون متناثرة وتحتاج إلى تنظيم. وإن العقل هو الذي يتدخل فيضفي بمفاهيمه ومبادئه القبلية نظاماً على هذه المعطيات ويحولها من مجرد مدركات حسية إلى مدركات عقلية، وعليه فإن العقل هو من يبني التجربة وينظمها بواسطة مبادئه، غير أن هذه المبادئ لا تقدم أية معرفة علمية في غياب المعطيات الحسية (التجربة). ولقد أظهر التقدم العلمي الهائل ابتداءً من القرن 18 أن العقل ليس كيانه أو جوهره يستمد قوته وقيمه من ذاته، بل هو فاعلية تتشكل وتتطور وتغتني من خلال الحوار مع التجربة ومن خلال إعادة النظر في مبادئه ومقولاته وقواعده. وأصبح العقل العلمي المعاصر عقلاً متواضعاً نسبياً ونقدياً فهو لا يدعي أن مبادئه وقواعده ثابتة ويقينية، كما أنه لا يدعي القدرة على الوصول إلى معارف يقينية مطلقة.

هذه الرؤية للعقل لم تتضح معالمها إلا من خلال الثورة العلمية في القرن العشرين. فإنشتاين *A. Einstein* (1879-1955) يبين لنا أن نسق الفيزياء النظرية يركز على مفاهيم *Concepts* وعلى

قوانين أساسية *Base Rules*، وهذه القوانين هي التي تربط بين المفاهيم والنتائج *Consequences* التي تشتق منها بواسطة الاستنباط المنطقي. وينبغي أن تكون معطيات التجربة مطابقة لنتائج النظام النظري حتى يكون هذا الأخير صحيحاً. إن قيمة مكونات النظام النظري لا يمكن أن تشتق من التجربة، بل هي آتية من البناء الرياضي العقلي، إن التجربة قد ترشدنا عند اختيار المفاهيم الرياضية التي يجب توظيفها لفهم ظواهر الطبيعة، ولكنها ليست هي المنبع الذي تصدر عنه هذه المفاهيم، وإن قدرتنا على فهم الواقع المادي تأتي من الفكر الرياضي الخالص.

ويثبت عالم الذرة الفرنسي غاستون باشلارد *G. Bachelard* (1884-1962) سداجة النزعتين العقلية والتجريبية المتعارضتين، ذلك أن هذا العلم يقوم على حوار فلسفي جدلي وعميق بين المجرب المزود بأدوات وأجهزة تقنية عالية الدقة وبين عالم الرياضيات، وهذا الحوار يثبت أنه لاعقلانية في الفراغ، ولا عقل معزول ومكتف بذاته، بل العقل يتشكل ويتبلور من خلال سعيه إلى السيطرة على التجربة. كما أنه لا وجود لنزعة تجريبية خالصة، إذ إنها لن تكون إلا معطيات حسية مفككة الأوصال، فالتجربة نفسها بناء عقلي. وفي مقابل هاتين النزعتين المتناقضتين يتحدث باشلارد عن عقلانية واقعية وعن مادية مبنية على أجهزة- أدوات- تقنيات. ذلك أن الواقع الفيزيائي اليوم الذرة- النواة- الإلكترونات ليس واقعا معطى، بل هو واقع مبني، فتماذج هذه الوقائع الميكروسكوبية هي عبارة عن علاقات رياضية قابلة للتعديل والتصحيح. ولهذا يدعو باشلارد إلى التخلي عن عقلانية المبادئ الثابتة. وهذا ما يؤيده ديكرت وكانت العقلانية الجدلية والنشيطية ويتم التوصل إلى مبادئها من خلال الحوار مع التجربة، والتجربة نشيطة هي الأخرى معدة لمراقبة عمل العقل وإزالة الفجوة التي كانت تفصل بين العقل والواقع، وتتغني الحدود الفاصلة بين المجرد والواقع.

- معايير علمية النظريات، بعد أن تعرفنا على الإشكالات المتعاقبة بالعلاقة بين التجربة والعقل ودور كل منهما في بناء النظرية العلمية، بقي لنا أن نتعرف على المعايير الفاصلة بين النظرية العلمية والنظريات التي ليست علمية. ولذلك انشغل العلماء والإبستمولوجيون بتحديد المعايير الفاصلة بين العلم والعلم الزائف.

يرى أصحاب النزعة التجريبية أن الملاحظة أو التجربة هي أساس كل علم حق، وهكذا اعتبرت أن كل ما لا يشتق من التجربة أولاً يمكن رده إليها فهو ليس علماً. وتعرض هذا التصور لعدة انتقادات بينت محدوديته وسداجته. ولقد نشأت في القرن 20 مدرسة فلسفية هي المدرسة الوضعية المنطقية التي حاولت تجاوز نقائص التصور التجريبي، واعتبرت هذه المدرسة أن معيار التحقق: *Verification* هو ما يميز العلم عما ليس علماً، والتحقق عبارة عن إجراء يمكنه إثبات

صحة قضايا أو فرضيات- نظريات، وعليه فإن القضايا والفرضيات العلمية هي فقط يمكن "التحقق" منها بواسطة التجربة الحسية، وبالتالي فإن كل قضية أو فرضية لا يمكن إثبات صحتها انطلاقاً من ملاحظات حسية لا يمكن اعتبارها علمية.

ينتقد الفيلسوف الألماني كارل بوبر *K. Popper* (1902-1994) رؤية الوضعيين لمعيار المنطق الإيجابي *Positivism logic* والتي تسمى أيضاً بدائرة فيينا، فقد تشكلت في عقد العشرينات من القرن 20 في مدينة فيينا، وكان مشروعها هو تأسيس العلم على لغة يمكن اختزالها إلى عبارات ملاحظة مباشرة. كما أنها اعتبرت الميتافيزيقا نسيجاً من أشباه القضايا، أي مجموعة من الأقوال التي لا معنى لها لأنه لا يمكن التحقق منها تجريبياً ولذلك رفضتها.

أن الفصل بين العلم واللاعلم معتبراً أننا لا نستطيع إطلاقاً إثبات صحة نظرية اعتماداً على الملاحظة والتجربة، كما أن الاستنباطات المنطقية التي تستند على الملاحظات لا تمكننا من الوصول إلى قوانين كلية ونظريات، ولكننا بالمقابل نستطيع إثبات خطأ نظرية ما اعتماداً على الملاحظة والتجربة، كما أن الاستنباطات المنطقية التي تستنتج من ملاحظات خاصة مقدمات لها قد تقودنا إلى استنتاج خطأ أو كذب القوانين والنظريات العلمية. مثلاً: "لوحظ غراب غير أسود في المكان (أ) في اللحظة (ب)" من هذه العبارة يمكن أن نستنتج منطقياً كذب العبارة: "كل الغرابان سود"، أي أنه انطلاقاً من المقدمة: "لوحظ غراب غير أسود في المكان (أ) في اللحظة (ب)" يمكن أن نستنتج منطقياً: "ليست كل الغرابان سود". وإذن فإن بطلان العبارات الكلية (قوانين- نظريات) يمكن أن يستنتج من عبارات مفردة، في حين أن ملايين الملاحظات الفردية والشواهد التجريبية لا تستطيع أن تثبت صحة عبارة كلية، فدور التجربة إذن ليس إيجابياً يتمثل في تأييد النظرية وتدعيمها، بل دورها سلبي يتمثل في تكذيب النظرية وتفنيدها. إن أي تجربة لا تستطيع أن تحقق نظرية بشكل قطعي، ذلك لأنه ليس لدينا دليل كاف على أن التجارب اللاحقة كلها ستكون لصالح النظرية.

إن العالم ينشئ نظرية ويبدها إبداعاً حراً، ويعتبرها مجرد حدس أو تخمينات *Conjectures* يريد من خلالها حل مشكلات طرحتها نظريات سابقة وعجزت عن حلها، وهذه النظرية تحدد بنفسها نتائج محتملة وتتنبأ بأشياء يمكن للتجربة أن تفنيدها. صحيح أن الوقائع قد تؤيد هذه النتائج ولكن هذا التأييد *Confirmation* لا يعني أن هذه النظرية قد تحقق صدقها وأنها نظرية صحيحة قطعاً، إذ من الممكن منطقياً أن تكذبها تجربة مضادة مستقبلاً.

هكذا يرى كارل بوبر أن نظرية لم تكن علمية إلا إذا كانت قابلة للتكذيب: *Falsifiable* والدحض *Refutable*. فما قيمة النظرية إذا كان يستحيل اختبارها أو يستحيل إثبات كذبها

بالتجربة؟ إن قابلية النظرية للتكذيب لا تعني أن النظرية يجب أن تكون كاذبة لكي تكون علمية. إن ما يعنيه هذا المبدأ هو أن النظرية يجب أن تكون مبدئياً قابلة للاختبار وأن تتضمن في ذاتها إمكانية أن تكون الوقائع الملاحظة مخالفة لها، إن نتائج الاختبارات التجريبية قد تكون موافقة لتنبؤات النظرية، وفي هذه الحالة لا نقول إن النظرية تحقق منها: *Verified* بل نقول فقط إنها معززة: *Corroborated* بالتجربة، وإذا لم تصمد أمام الاختبارات فعندئذ نقول إنها قد دحضت: *Refute*، أي أنها باطلة بحكم التجربة.

وعليه فإن النظرية لا تكون علمية إلا إذا أمكن تكذيبها، وبالمقابل فإن كل نظرية تظل صحيحة مهما كانت الاختبارات التجريبية لا يمكن اعتبارها علمية. إن إمكانية تكذب النظرية بواسطة التجربة هو ما يحدد طابعها العلمي. إن نسقنا العلمي اليوم هو نسق العبارات القابلة للتكذيب والتي لم يتم تكذيبها بعد.

بدوره ينتقد الإستمولوجي الفرنسي بيير تويلي (1927 - 1998) معيار التحقق ويرى أن القول بأن النتائج التي تستنبط من النظرية يمكن التحقق منها بالتجربة هو قول مبسط ويحتاج إلى إعادة النظر، ذلك لأن الفرضيات لا تواجه الوقائع معزولة بحيث يمكن أن نتحقق من كل فرضية على حدة. كما أن القيام بتجربة علمية يقتضي تعاون نظريات متعددة، ثم إن التحقق التجريبي لا يقدم دليلاً حاسماً لصالح النظرية، فإثباته لصدق النظرية إثبات غير مباشر وجزئي وقابل للتعديل في أي حين. (وهذه انتقادات قريبة من انتقادات بوبر) فلا إثبات صدق النظرية لا يكفي التحقق منها مرة واحدة فقط بل ينبغي تنويع الاختبارات التجريبية ومقارنة هذه الاختبارات فيما بينها. بل إن الاختبار التجريبي لا يمثل إلا أحد المعايير الممكنة لاختبار النظريات، إذ هناك معيار آخر له مكانة مركزية حسب تويلي في تكوين العلم، وهو اختبار التماسك المنطقي للنظرية أو التماسك بين نظريات متعددة.

وإذا كان معيار التحقق يربط صدق النظرية بالواقع الخارجي فإن معيار التماسك المنطقي معيار داخلي، وهو يولي أهمية للترابط المنطقي الدقيق بين مكونات النظرية (مبادئ - مفاهيم - قوانين - نتائج...) اعتماداً على قوانين المنطق. إن شرط التماسك هو عدم حصول تناقض بين مبادئها أو بين مبادئها ونتائجها أو بين نتائجها. وواضح أنه ليس للتجربة أي دور هنا. ولكن تويلي لا يقول بأن هذا المعيار هو وحده المميز للعلم، بل هو واحد من معايير أخرى أهمها معيار الاختبار بأوجهه المتنوعة.

علم النفس التجريبي Experimental Psychology

ترجع دراسة علم النفس إلى الفلسفة في الحضارات القديمة، تصديقاً للحكمة القائلة الفلسفة أم العلوم، إذ بدأ الفلاسفة يتساءلون عن سر النفس، وما هو أصلها؟ ما هي طبيعتها؟ وما هو مصيرها؟ ولعل سبب هذا التساؤل يتمثل في كون الإنسان قد تأثر بظاهرة وجود تغير في النشاط الفسيولوجي، كما لاحظ أن التفاعلات النفسية المختلفة (الغضب، الفرح، الحزن، وغيرها) منذ أقدم العصور، فالإنسان البدائي كان يفرح ويحزن، والتقدم الحضاري لم يضيف شيئاً جديداً لهذه الانفعالات النفسية، فغضب الإنسان لا يتغير مع الزمن، لقد افترض الإنسان البدائي وجود إنسان بداخل إنسان، أي هناك قوة دافعة وهذا الشخص الخفي هو الذي يوجهنا نحو الخير أو الشر. وتصور فيثاغورث النفس عنصر مغاير للجسم ومستقرها في الدماغ، وعند الموت تغادر الجسم ثم تعود إلى الأرض في جسم آخر فالنفس واقعة في ذهاب وإياب أي وفق مبدأ تناسخ الأرواح *Reincarnation*، أما أفلاطون فقد أدت نظريته إلى إقرار بأن النفس جزء من الروح، وهي أقدم من البدن وأنها أدركت المثل التي لا تدركها الأبدان، فالنفس عنده قوة روحية فهي بذلك تتذكر المثل بعدما عقلته في العالم الروحاني. وقد حاول علماء النفس دراسة الدور الذي تلعبه الوظائف العقلية في كل من سلوك الفرد والمجتمع، وفي الوقت نفسه استكشاف العمليات الفسيولوجية والعصبية الخفية. ويشمل علم النفس العديد من الدراسات والتطبيقات الفرعية المتعلقة بمختلف نواحي الحياة، مثل التنمية والرياضة والصحة والصناعة والإعلام والقانون. ومختلف مجالات العلوم، مثل العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والإنسانية.

وقد بدأ علم النفس في اتخاذ أشكال علاجية وتجريبية أكثر من ذي قبل في عصر علماء النفس المسلمين وعلماء الطبيعة الذين ظهروا في القرون الوسطى وقاموا ببناء مستشفيات للعلاج النفسي. وابن سينا أول من استخدم في علاج من تقمص شخصية البقرة ورفض ذبحه لأنه هزيل ووعدته إذا استعاد قوته وسمن سيدبحه، وعند مراجعة ابن سينا له، وجد تحسناً في صحة الرجل وتخلص من شخصية البقرة، وعندما سأله عن رغبته وتقمصه بالبقرة، فقال الرجل؛ انه أصبح عاقلاً ولا يريد ان يذبح. وهنا فتح الباب أمام العلاج السلوكي. وصنف ابن رشد الأمراض العقلية الحادة والأمراض المزمنة وأن بؤرة المرض هي في الدماغ والبطن، وأن الشك النقدي اللاذع الذي اشتهر به لرفض الوراثة والتركيز على البيئة تشخيصاً وعلاج. وقبل مسكويه بثنائية الطبيعة الإنسانية؛ بأن النفس شيء آخر مختلف عن الجسد وأحكامه وخواصه التي تحرك البدن من خلال قواها الثلاث: العاقلة والغاضبة والشهوانية، وذكر أن اللذات الجسمية البهيمية بالفعل وبتذكرها وتؤدي إلى الاضطراب، وذكر مصدر آخر للاضطراب وهي غايات الفرد عندما تتعلق باللذات المادية والاجتماعية والثروة والجاه ولا ينعمون بالسعادة الداخلية، عكس من كانت غايته

تتفق مع طبيعته العقل والتفكير، والتحلي بالعفة والشجاعة والحكمة ومشاركة الآخرين. وقدم التهذيب وهو ما يسمى العلاج النفسي، وهما فرعان: تهذيب الأخلاق وهو وقائي وتطهير الأعراق وهو علاجي. وقسم الناس إلى الخير والوسط وهم يحتاجون للوقاية والعلاج، والشر ملازم لا أمل في علاجهم، وإن الغزالي أيد فكرة ثنائية البدن وهو من عالم الأرض الفاني والنفس وهي الجوهر الروحاني، إلا أنه رفض فكرة أنها تتألم لوجودها مع البدن، وأنه مركب النفس إلى الآخرة، وذكر بأن هناك تكاملاً بين الجسد والنفس والروح.

وفي عام 1802، ساعد العالم النفسي الفرنسي "بيير كابينس" في استكشاف علم النفس البيولوجي بالمقال *Rapports du physique et du moral de l'homme* والذي يتناول فيه العلاقات التي تربط الجانبين المادي والمعنوي بالإنسان. ولقد اعتمد "كابينس" في وصفه للعقل البشري على ما توصل إليه من دراساته لعلم الأحياء وحاول إثبات أن الإحساس والروح من الخواص المرتبطة بالجهاز العصبي. أما ابن سينا فقد كان أكثر الفلاسفة المسلمين اعتناء بأمر النفس منها كتاباته عن اختلاف الناس في أمر النفس، تعلق النفس بالبدن، رسالة في معرفة النفس وأحوالها واستطاع إثبات وجود النفس بالبراهين النفسية ويرى إن النفس جوهر روحاني، والروح كمال والنفس صورة منها.

وان الدراسات النفسية في سنة 1811 و 1820 م، وضحت وجود فروق فردية فيما يخص الاستجابة، وفي 1861 م اكتشف بروكا مركزاً للغة في المنطقة اليسرى لقشرة الدماغ، وفي 1926 اكتشف العالم بيرجيه عن وجود نشاط كهربائي في الدماغ حينما قام لأول مرة بتسجيل مخطط في حركة الدماغ الكهربائية. إلا أن علم النفس كمجال تجريبي مستقل بذاته ظهر عام 1879. عندما قام عالم النفس الألماني "ولهم فونت" بإنشاء أول معمل متخصص في الأبحاث النفسية في جامعة "ليبزج" الألمانية، وهو الذي ميز بين الإحساس والإدراك،

وبعد عام 1879 بذلك هو عام ولادة علم النفس وظهوره للنور. وقد أصدر الفيلسوف الأمريكي "وليم جيمس" كتابه الذي يعتبر نواة تطور هذا العلم، ويحمل اسم *Principles of Psychology* عام 1890، وقد وضع بهذا الكتاب أسس العديد من الأسئلة التي تمت الإجابة عنها في السنوات التالية لصدور الكتاب. كما كان لإسهامات "هيرمن إبنجهاوس" (1850-1909) في مجال الدراسات التجريبية المتعلقة بذاكرة الإنسان والتي أجراها في جامعة برلين. هذا إلى جانب عالم النفس الروسي "إيفان بافلوف" (1849-1936) الذي بحث عملية التعلم التي يشار إليها الآن باسم نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكية. ولابد أيضاً من الإشارة إلى بعض إعلام علم النفس أمثال وود وارد، وتورن لايك، وواطسون، وسيجموند فرويد.

النظرية في علم النفس

أن المفهوم العام للنظرية، أنها مجموعة من القواعد والقوانين التي ترتبط بظاهرة ما، وينتج عن هذه القوانين مجموعة من المفاهيم والافتراضات والعمليات التي يتصل بعضها ببعض لتؤلف نظرة منظمة ومتكاملة حول تلك الظاهرة، ويمكن أن تستخدم في تفسيرها والتنبؤ بها في المواقف المختلفة، وتساعد في التنبؤ بالعديد من الظواهر وتوقع حدوثها وتوجه التفكير العلمي، وللنظرية عدد من المعاني المختلفة باختلاف الفرع التي تستخدم به هذه الكلمة، تقدم تنبؤات بشأن ظواهر غير مثبتة بعد، ثم تأتي الأرصاد والتجارب بإثباتها.

فنظرية النسبية العامة (مثلاً) تنبأت بانحرافات دقيقة في مدار الكوكب عطارد لم تكن مرصودة بعد، وتم التحقق من ذلك بعد ظهور النظرية مما أعطاها مصداقية أكبر.

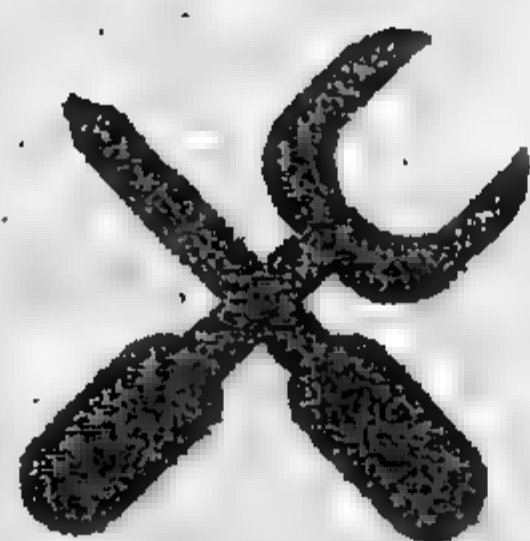
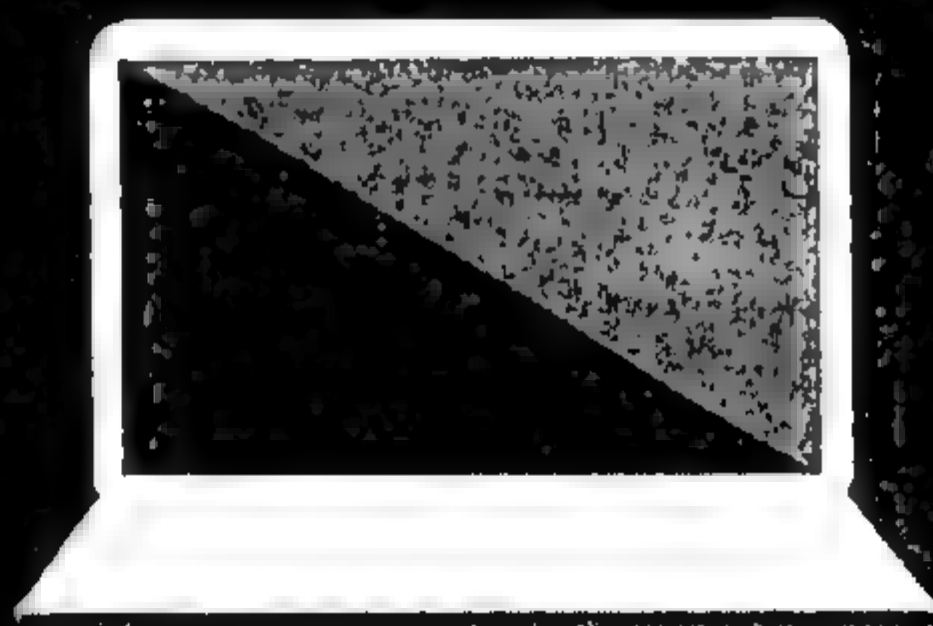
ونأخذ مثالاً على النظريات في علم النفس نظريات الإرشاد هي مجموعة من النظريات التي تم وضعها في بدايات القرن العشرين الميلادي، واستمر العمل على تطويرها حتى وقتنا الراهن، وأول المدارس الفلسفية التي اهتمت بنظريات الإرشاد نظرية الإرشاد المباشر وغير مباشر رغم أن بواذر نظريات مشابهة بُدئ العمل بها في المرحلة السابقة.

تهدف نظريات الإرشاد إلى فهم السلوك الإنساني من حيث كيفية تشكله وتحديد متغيراته وأسبابه. ومحاولة تفسير عمليات التغير والتعديلات التي تطرأ على هذا السلوك، بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة لضبطه وتوجيهه، وتصنف نظريات الإرشاد وفق نظريات علم النفس على النحو الآتي:

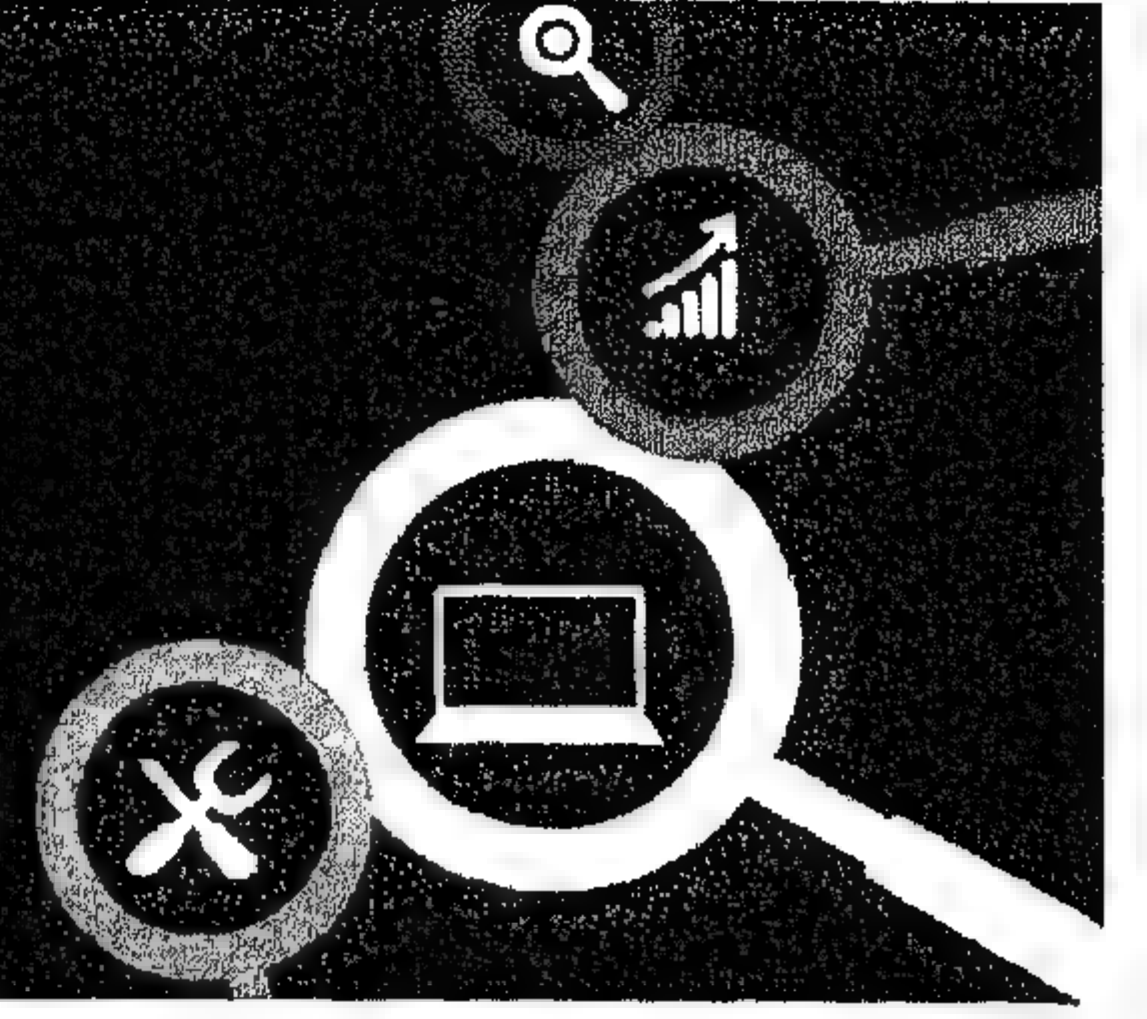
- النظرية السلوكية
- النظرية الارتباطية
- نظرية الاختيار والنمو المهني
- النظرية المعرفية
- الجشطلتية
- نظرية النمو والتطور الإنساني
- نظرية معالجة المعلومات
- النظرية البنائية



النظريات المعرفية والإرشاد المهني



الفصل الثاني | 2



نظرية السمة والعامل Trait and Factor theory

وضع فرانك بيرسونز *Frank Persons* الأب الروحي للإرشاد أسس التوجيه / الإرشاد المهني عام 1909 بهدف تعرف الفرد على ذاته وعلى المهن المتوفرة في سوق العمل والملائمة بينهما، وكان يطلق عليه في تلك الفترة التوجيه *Guidance*، إلا أنه عندما وجد القائمون على عملية التوجيه بأنهم قد لا ينجحون في عملية التوجيه رغم توفر الإمكانيات أو القدرة عند الفرد، دخلت عناصر أخرى في عملية التوجيه وأصبح ينظر في المعوقات في عملية التوجيه، التي تكون في الغالب صعوبات نفسية، وهنا أصبح التوجيه أحد فروع علم النفس، إذ هناك عوامل نفسية تتدخل وتعيق الفرد من تحقيق نجاحه في اختيار مهنة مناسبة، أو الاستمرار بمهنة تتناسب مع قدراته.

بذل العاملون في التوجيه جهوداً في تطوير التوجيه والاستفادة من نظريات علم النفس، وخاصة تطور علم النفس التجريبي بعد إنشاء مختبرات علم النفس في جامعات أوروبا وأمريكا لدراسة الاستجابات الحسية الحركية والإدراك الحسي والتعلم وغير ذلك، وكذلك من القياس النفسي بعد انفصاله عن علم النفس التجريبي، ونشوء حركة القياس النفسي التي تناولت مختلف مظاهر الحياة واعتمادها على الإحصاء. وازداد تطبيق علم النفس في التربية والتعليم والصناعة والتجارة والجيش ومؤسسات علاج المرض النفسي، مما شجع العاملون على اكتشاف قوانين جديدة في علم النفس فيما يتعلق بالنمو والصحة النفسية وعملية التعلم والتحكم بالسلوك. وتحديد العلاقة بين المعالج والمريض. كما تمت الاستفادة من التحليل النفسي في خدمات التوجيه التربوي المهني والعلاج النفسي وتربية الأطفال: سواء أكان في المدرسة أم مراكز خاصة في المجتمع المحلي (*Parsons, 1909*).

ظهر الإرشاد بدلا من التوجيه في الخمسينات كمهنة جديدة في علم النفس، باسم الإرشاد *Counseling*، كاحد فروع الخدمات النفسية التي تعتمد على مبادئ وأسس نظريات علم النفس وتقدم الرعاية للفرد والجماعة، وتساعد الفرد على التكيف في الأسرة والمدرسة والعمل ومؤسسات المجتمع المحلي، إذ يوجه الفرد نحو الدراسة الملائمة له، والتغلب على صعوبات الدراسة وفي اختيار المهنة المناسبة. كما يعمل على تماسك الجماعة وإزالة أسباب الصراع والتوتر بينها، وهنا ظهرت نظرية السمة والعامل كاول نظرية في الإرشاد المهني التي يعد فرانك المؤسس لها.

ويقوم المرشد المهني بدراسة تطور تاريخ الفرد بقصد الاهتداء إلى القرائن التي تكشف عن وجود مشكلات خاصة بالنمو والتعليم، ويتعين على المرشد أن يعمل على استقصاء الأنماط الكلية لتطور الظروف التي تحدد الاختيار المهني والتكيف من خلال العوامل الآتية:

1. الخصائص النفسية: مثل القدرة العقلية والاستعدادات والتحصيل والاتجاهات والقيم والحاجات.

2. الخصائص الجسمية مثل حجم الجسم، وتركيبه، والقوة والصحة والاتزان، ونواحي القوة والضعف عند الفرد.

3. الخبرات السابقة مثل التدريب والمهارات والهوايات وتاريخ الحياة العملية، ونشاطات وقت الفراغ وعضوية الجمعيات المهنية، والمهارات الاجتماعية.

4. الموقف الشخصي للفرد: التي تتعلق بظروف التنشئة الوالدية وعلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأبوين ومهنتهما، ومركز الأسرة المالي، والعلاقات السائدة فيها، وسمعتها، ومركز الفرد فيها، ومطامح الأبوين.

5. أسرة المرشد المتزوج، التي يكونها الفرد مثل حالته الزوجية، وعدد من يعول وأعمارهم ومطامح الزوجة، والعلاقات القائمة بين أسرتي الزوجين.

6. الموقف العام في المجتمع المحلي من قضايا تتعلق بالعنصرية، والدين، والتنافس واتجاهات الآخرين، والظروف الاجتماعية والمالية، والموقع الجغرافي. والظروف الاقتصادية واتجاهات التنظيم المهني، والتطورات التكنولوجية، والسياسة القومية، والعلاقات الدولية وغير ذلك من خصائص المجتمع والأمة.

7. تعرض سوق العمل للتغيرات ودخول المرأة مجال العمل تبعد السير في النمو المهني وفق نظام محدد، خاصة أن النساء تنقطع عن العمل مما يحرمها من السير في التطور أو الانتقال في درجات المهنة الواحدة، إذ أن مراحل النمو مرتبطة بعملية النمو المهني

8. عوامل لا يمكن التنبؤ بها مثل الخسارة والحوادث والمرض والوفاة، أو الفرص غير المتوقعة.

اعتمدت نظرية السمة والعامل على القياس النفسي، وترجع هذه النظرية إلى جهود فرانك بيرسونز *Frank Persons* التي تتضح في كتابه اختيار مهنة عام 1909 *Choosing Vocation*، والذي يعد بمثابة الكتاب المقدس في الإرشاد حتى وقتنا هذا، إذ مازالت خطواته الثلاث تستخدم في عملية الإرشاد المهني. ووضح فيه أسس عملية الإرشاد المهني معتمداً على المنطق والفطرة السليمة والملاحظة وجمع المعلومات، ودمج الاختبارات مع المعلومات المهنية، واعتمد في آرائه ووجهة نظره على أسس نظرية السمة والعامل في القياس، والتي بنى على أساسها أول نظرية في الإرشاد المهني. والسمة تعني صفة الفرد التي يمكن قياسها بأدوات خاصة، والعامل يرجع إلى الصفة المطلوبة للنجاح في أداء العمل. ويشير إلى التوجه الإحصائي الذي يستخدم في تعرف الفروق أو الاختلافات بين أفراد المجموعة من الناس. وهما يستخدمان لتقييم خصائص الفرد والعمل. وأن تقييم الصفات يسير وفق الخطوات الأولى والتي تتعلق بمعرفة الذات وسوق العمل، وهي الخطوات الحاسمة أو الحرجة التي عرفها بيرسونز في نظريته في الاختيار المهني. أن هناك جهوداً أخرى ساهمت في بناء نظرية السمة والعامل بعد الحرب العالمية الثانية، وأهمها تطور المقاييس وخاصة اختبارات *Army General Classification Test*، ودور جامعة منسوتا المتمثلة في جهود ادموند وليمسون *Edmond Williamson 1939-1958* الذي عمل بشؤون الطلبة في الجامعة ومن خلال عمله طور نظرية السمة والعامل، إلى النظرية الأولى في الإرشاد وما يطلق عليها الإرشاد المباشر، مع أنه كان يهتم بالإنسان ككل، إلا أنه اختلف مع الإرشاد غير المباشر (كارل روجرز *Carl Rogers*) بأنه يقدم الدعم والمعلومات والمقترحات، وأنه يشارك المسترشد بما لديه من حكمة ومعرفة لمساعدته في اتخاذ القرار، وهذا يناقض ما يدعوله روجرز (Aubrey, 1977)، وتطور الإرشاد المهني في هذه المرحلة نتيجة ثلاثة عوامل هي: تطور القياس النفسي، وتأسيس المدارس الثانوية المهنية للتدريب، وحركة إصلاح بهدف استئصال الفقر الناتج عن: الحركة الصناعية السريعة، وزيادة استغلال الناس، وسوء تشغيلهم.

نظرية الإرشاد المباشر *Direct Counseling Theory*

تعد نظرية الإرشاد المباشر، *Direct Counseling Theory* أول نظرية في الإرشاد، وترتبط بعلماء جامعة مينسوتا باترسون ووليمسون وزملائهم أصحاب نظرية السمة والعامل، وازدهرت مع ازدهار حركة القياس النفسي واستفادت منها. إلا أنه يرجع الفضل في تطوير هذه النظرية إلى جهود فرانك بيرسونز الذي يرى أن عملية الإرشاد المهني تبدأ بمعرفة استعدادات الشخص وميوله وصفاته الشخصية وخبراته، ليحدد المجموعة المهنية التي ينتمي لها. ووضع خطة عمل للإرشاد، أو حل الصعوبة التي تواجه المسترشد، وبالإعتماد على السمة التي تعني ما لدى الفرد

من قدرة عامة يمكن قياسها بالمقاييس الموضوعية، والعوامل هي القدرات الخاصة التي ترتبط بمتطلبات النجاح في تخصص أو مهنة معينة، وكان يتم تحديد المتطلبات المهنية لعمل معين عن طريق قياس الخصائص التي يمتلكها الموظفون في ذلك العمل، والافتراض الضمني؛ هو أن تلك الخصائص التي يمتلكها الموظفون متطلبات الأداء الناجح لذلك العمل، واعتمد أصحاب النظرية على بطارية الاستعداد العامة *General Aptitude Test Battery* التي تعطي «معايير مهنية» و «أنماط الاستعداد المهني» بناء على الدرجات التي تم الحصول عليها من الموظفين الواقعين في الثلثين الأعلى من مجموع الموظفين الذين تم اختبارهم. والتي تتبأ بالنجاح المحتمل في عمل معين، ويرى وليمسون أن الأفراد الذين يطلبون الإرشاد لمساعدتهم على التخطيط المهني يمكن أن يصنفوا في أربع فئات:

- مسترشدون بدون اختيار
- مسترشدون باختيار غير أكيد
- مسترشدون باختيار غير حكيم
- مسترشدون بعدم تطابق بين الميول والاستعدادات.

ويرى وليمسون والمسترشدون الأوائل المتبعون لمنهجه بأن على المرشد ان يتبنى دورا مباشرا نشطا شبيه بدور الطبيب في تحديد مشكلة المسترشد، ووصف العلاج لإصلاح المشكلة، ومن ثم المتابعة والتأكد من نجاح المعالجة. وتتم عملية الإرشاد عند وليمسون وفق ست خطوات في عملية الإرشاد

خطوات عملية الإرشاد عند وليمسون:

- 1 - التحليل: جمع المعلومات عن الفرد أو المسترشد من إجراءات المقابلة مدعمة ببيانات من الاختبارات والمصادر الأخرى. المعلومات تشمل الاستعدادات، الميول، الدوافع، الصحة الجسمية، الاتزان الانفعالي، الخلفية الأسرية، المعرفة، التقدم الدراسي، وعوامل أخرى.
- 2 - التركيب: تلخيص البيانات والمعلومات عن المسترشد وتنظيمها بحيث تبين مشكلته ومصادر قوته وخصائصه الفريدة. المرشد هنا يحاول البحث عن نمط الاتساق في المعلومات المجمعة بحيث يصل إلى فكرة واضحة عن المسترشد ومشكلته.
- 3 - التشخيص: تشخيص المشكلة أو المشكلات المهنية لدى المسترشد (ليس لديه خيار، لديه خيار ولكنه غير متأكد، لديه خيار ولكنه خاطئ، تناقض بين الميول من جهة والاستعدادات والقدرات من جهة أخرى). هنا المرشد يراجع معلومات الحالة مستخدما المعلومات

الموضوعية بالإضافة إلى حسه الإكلينيكي للوصول إلى تقييم ناقد واستنتاج للأسباب الحقيقية خلف المشكلة.

4 - التنبؤ: بمدى نجاح الفرد في تحقيق الأهداف التي وضعها (إذا كان لديه أهداف). هنا المرشد يتنبأ بالتطور المستقبلي للمشكلة في ضوء تقييم المعلومات المتوفرة. إذا كان بالإمكان الوصول إلى تنبؤات صحيحة عن السلوك المستقبلي فإن وليمسون يقترح أن تجمع هذه الخطوة مع التشخيص. عموماً هذه الخطوة تتضمن التعرف على الخيارات المتوفرة ومحاولات التوافق التي يمكن أن يقوم بها المسترشد.

5 - الإرشاد: أو تقديم الاستشارة عندما يتبين للمرشد أن الفرد لم يوفق في اختيار مهنة أو تخصص مناسب (أي في وضع الأهداف). هنا المرشد يحاول أن يساعد المسترشد على تجميع وتنظيم مصادر قوته وإمكاناته الشخصية وغير الشخصية التي ستساعد على التوافق سواء الآن أو في المستقبل. المرشد هنا يقدم للمسترشد الأدلة المؤيدة أو غير المؤيدة لاختيار المسترشد التعليمي أو المهني موضحاً المعلومات المؤيدة وغير المؤيدة ووزن أو أهمية كل منها مبيناً لماذا ينصح المسترشد باتباع مسار معين.

6 - المتابعة أو التتبع: لتحديد ما إذا كان الحل الذي اقترح من خلال عملية الإرشاد حل جيد قابل للتطبيق، إذا تبين أن الحل غير جيد فإن كل الخطوات السابقة يجب أن تعاد من جديد، أي أن تعاد عملية الإرشاد المهني من بدايتها لتحديد المشكلة المهنية لدى الفرد. هذه الخطوة تتضمن مساعدة المسترشد في المستقبل أما في التعامل مع مشكلات جديدة أو مع عودة ظهور المشكلة نفسها أو للتأكد من فعالية الإرشاد (Williamson, 1958).

خطوات عملية الاختيار المهني:

يسير المرشدين في عملية الاختيار المهني وفق نظرية السمة والعامل بثلاث خطوات هي:

الخطوة الأولى: الوصول إلى فهم للذات، *Gaining of Self Understanding*، تعتمد هذه الخطوة على تحديد الذات وفق نظرية السمة والعامل؛ من خلال فهم الصفات الشخصية والاتجاهات، والقدرات والميول والطموح ومصادر القوة والضعف وأسبابها، وعادة تبدأ عملية الاختيار المهني هنا بجمع المعلومات عن المسترشد من خلال عدة أسئلة: ما يحب أن يعمل؟ وهي توضح الميول، وكيف سوف سيقوم بأدائها؟ وهي تمثل القدرات والتحصيل الدراسي. وأنه عندما يتحدث المسترشد عن أهمية حياته وأسلوبه في الحياة يوضح قيمه، وأن ملاحظات المرشد أثناء الجلسة الإرشادية قد يفسر من خلالها شخصية المسترشد.

إلا أنه الاختبارات والمقاييس أصبحت تعد وسيلة مفيدة ومساعد في عملية الإرشاد. وقد نشط علماء القياس النفسي في إعداد المقاييس وهي تزيد على 2.939 اختبار منها 88 في التحصيل الدراسي و223 في الذكاء والقدرات الأكاديمية، و560 اختبار مهني، و676 في الشخصية. وقد يصعب على المرشد الإلمام بها كلها، إلا أن هناك عدداً من الاختبارات التي يجب أن يلم بها لأهميتها في الاختيار المهني (Murphy, Impara, & Plake, 1999). وتساعد الاختبارات في تحديد الصفة وقياسها، وهي تقيس خمسة عوامل وسمات أساسية في الاختيار المهني:

أولاً: القدرات: Abilities ترتبط بالاستعدادات، وهي تقيس ما يمكن أن يكون عليه أداء الفرد، وقدرة الفرد والجهد الذي يقوم به، وهناك قدرات عامة وهي الذكاء وقدرات خاصة، وتختلف القدرات عن التحصيل الدراسي الذي يمثل ما تعلمه الفرد لارتباطها بالوراثة والبيئة معا، ومنها

1 - اختبار التقييم المدرسي للالتحاق بالكلية *College Board Scholastic Assessment Test (SAT)*

2 - اختبار تقييم البرنامج الأكاديمي *Assessment Program Academic Test*

3 - اختبارات الاستعدادات الفارقة *Differential Aptitude Test (DAT)*

4 - بطارية اختبار القدرات العامة للعمل لخدمة العمل في الولايات المتحدة *US Employment Service General Aptitude Test Battery (GATB)*

5 - بطارية الاستعدادات المهنية لخدمات الجيش *Armed Services Vocational Aptitude Battery (ASVAB)*

ثانياً: التحصيل أو الإنجاز: Achievement يرتبط التحصيل الدراسي بجميع الأحداث التي شارك بها الفرد طوال حياته وحقق إنجازا بها، والتي يمكن قياسها بعلامات الفرد وتقديره الأكاديمي، وتفوقه وحصوله على درجات الشرف. ويرتبط إنجاز الفرد في العمل بالتحصيل والانجاز في الدراسة، ويتم تقييمها من خلال التقييم الذاتي أو نتائج تقدير المشرفين على العمل عن إتمام الفرد لمهامه. وكذلك النجاح في اختبار التحصيل للحصول على شهادة أو ترخيص لدخول العمل. ويعتمد التحصيل الدراسي على علامات امتحان الثانوية العامة بدرجة أعلى من اختبارات القدرات العامة أي الذكاء، وهي تعطى ضعف وزن مما تعطيه اختبارات القدرات العامة. كما أن هناك اختبارات للحصول على ترخيص مهني تعتمد على التحصيل الدراسي مثل مهن المحاسبة والفن والموسيقى والهندسة والطب وعلم النفس والتعليم والتمريض والسكرتارية والتقني في الأشعة وغيره من المهن.

ثالثا: الميول: Interests أن الميول مكتسبة من خلال مراحل الحياة، ولها دور هام في الاختيار المهني؛ خاصة إذ تعددت قدرات الفرد في مختلف المجالات، ورغم أن هناك علاقة دالة بين الميول والقدرات إلا أنها ليست عالية، وإن الميول تختلف عن القدرات إذ أنها أعدت لترتبط بمهنة معينة، وتتعدد الميول بتعدد مجموعات المهن المصنفة حسب الاختبارات الأساسية في الميول المهنية؛ مثل اختبار سترونج كامبل واختبار كودر اللذان يقيسان الميول والنجاح بها، كذلك اختبار هولاند الذي يدرس الميول والكفاءات والمهن التي يرغب بها الفرد وصفاته الشخصية والتقدير الذاتي. ويقوم المرشد بتحديد ميول الفرد من خلال الاستفسار عن نشاطاته اليومية داخل المدرسة أو خارجها، وعن الأعمال التي قام بها، والمواد الدراسية التي يفضلها وطموحاته المستقبلية. وهناك أربعة مقاييس أساسية للميول المهنية وهي:

اختبار كودر للبحث عن مهنة *Kuder Career Search (KCS)*، يتعلق بالميول نحو الطبيعة، والميكانيكا، والحسابات، وتقنية علمية، وفن الإدارة والبيع، والتواصل، والموسيقى، وخدمات إنسانية، وأعمال مكتب. واستبيان سترونج للميول *Strong Interest Inventory (SII) Basic Interest Scale* يتضمن مقياس أولي للميول، ويتضمن الميول نحو الزراعة، والفن التطبيقي، والفن والرياضة وأعمال الكمبيوتر، والقانون والسياسة، والرياضيات، وأعمال الميكانيكية، والعلوم الطبية، والخدمات الطبية، والإعلان، والأعمال العسكرية، والموسيقى والدراما، والطبيعة، وخدمات المكتب، وإدارة المؤسسات والتحدث أمام الجمهور، والنشاطات الدينية، والبيع، والعلوم، والعمل الاجتماعي، والتدريس، والكتابة. وأداة كاليفورنيا لمسح التفضيل المهني *California Occupational Preference Survey (COPS)* تقيس ميول المهن الاقصاد والاستهلاك، وأعمال خارج المباني، والتواصل، والعلوم وتطبيقات في العلوم، وإدارة الأعمال وتطبيقات في إدارة الأعمال، والفنون وتطبيقات في الفن، والخدمات وتطبيقات في الخدمات. واختبار هولاند لاستكشاف الذات *Self Search Directed* يرى بأن الميول ترتبط بظروف الفرد ومفهومه عن ذاته، ويصنفها إلى ستة أنماط: النمط الواقعي والعلمي والاجتماعي والفني والمغامر والتقليدي. وسوف يتم توضيح توجه هولاند في الفصل الثالث من هذا الكتاب. ويساعد المرشد في الاختيار المهنية بناء على نتائج المسترشد في اختبار الميول المهنية، وفي حال عدم الاتفاق بين ما يقوله المسترشد أثناء المقابلة ونتائجه على اختبار، ويناقش التعارض ويوضح ذلك للمسترشد، ويقوم بالاستفسار عن مستوى تحصيله وقدراته وخبراته السابقة للوصول إلى الأسباب.

رابعا: القيم: Values تعد القيم أكثر المتطلبات المهنية تعقيدا وتأثيرا في الاختيار المهني، ورغم أهمية القيم إلا أنها تهمل في بعض الأحيان لصعوبة قياسها والتأكد منها. وهناك نوعان من القيم:

1 - القيم العامة عند الفرد: هي موضحة بمقياس *Values Scale (VS)* وترتبط بقيم الحياة العامة تتعلق بالخدمة، والتحصيل، والتقدم، والإيثار، والسلطة، والاستقلالية، والإبداع، والعائد المالي، وأسلوب الحياة، والنمو الشخصي، والنشاط الرياضي، والمكانة، والمخاطرة، والتفاعل الاجتماعي، والتنوع، وظروف العمل، والتميز الثقافي، والقوة الجسمية، والأمان الاقتصادي.

2 - قيم الدراسة: هي موضحة بمقياس *Study of Values (SV)* تتمثل بالقيم النظرية والاقتصادية والجمالية والاجتماعية والسياسية والدينية. وقد يخلط المسترشد بين القيم والسمات والعوامل الأخرى مثلاً حبه لمساعدة الآخرين، والذي يمثل ميل وفي نفس الوقت قيمة، وهنا يقوم المرشد بتوضيح العلاقة بين القيمة والاهتمام، إذ أن القيم تدفع الفرد للمساعدة بدرجة أكبر من الميل.

خامساً: الشخصية: *Personality* أن قياس الشخصية مجال هام منذ أكثر من 90 سنة، ومع أن معظم الجهود كانت على الشخصية غير السوية، وإعداد مقاييس التي تتعلق بها، مثل اختبار منيسوتا متعدد الأوجه، واختبار روشاخ، واختبار تفهم الموضوع، إلا أن هناك بعض المقاييس أعدت للشخصية السوية، منها المقاييس الآتية:

- اختبار كاليفورنيا النفسي: وهو من إعداد هاريسون جوف ويمثل مواقف واقعية، ويتكون من عشرين مقياساً لمعرفة الفروق في الشخصية، وهي تقيس صفات سوية لدى الفرد مثل ضبط الذات، والمرونة، وعادة تقارن نتائج المسترشد على الاختبار مع رأي الآخرين المحيطين به مثل الأصدقاء والمعلمين والأسرة.

- اختبار الشخصية العاملي وهو يمثل التحليل العاملي في النظرية الإحصائية، وهو يعتمد على صفات عمودية وأفقية على المقياس، ويوضح جانبي التطرف في المقياس، مثل بارد ودافئ، ومتسلط ومطيع، وخجول ووقح، وهي تستخدم في مساعدة الفرد في اتخاذ القرار المهني.

- اختبار ماير بريجز لأنماط الشخصية، وهي يمثل نظرية يونغ حول الأربعة الأنماط الأساسية للشخصية الإحساس والحدس، التفكير والانفعال، والفصل الرابع يوضح دور هذه النظرية في الإرشاد المهني.

الخطوة الثانية: الحصول على المعلومات عالم العمل: *Obtaining Knowledge about the Word of Work*. ترتبط الخطوة الثانية بمعرفة متطلبات العمل وأسباب النجاح فيه، وتوفير الفرص وعدم توفرها، والمساومات والتوقعات في مختلف توجهات العمل من مختلف مجالات

المهن. وهنا يكون للمرشد دوراً رئيساً لمساعدة المسترشد في جمع المعلومات، وهناك ثلاثة جوانب للمعلومات المهنية:

أولاً: أنواع المعلومات المهنية Types of Occupational Information، وهي تتعلق بوصف المهنة، والمؤهلات المطلوبة، والمستوى العلمي، وظروف العمل، والراتب. وهناك عدة مؤلفات تعطي معلومات عن السلم المهني والمهن المتشابهة، من أهمها *Occupational Outlook Handbook* 2000 (OOH) كتاب خاص بالمهن، ويصدر كل عامين في الولايات المتحدة، وهو متوفر على الإنترنت، ومرتبطة بعدة اختبارات مثل اختبار كودر وهولاند، إلا أن المعلومات المتوفرة عن المهن قد تختلف من بلد إلى آخر حسب مجالات العمل المتوفرة، ولكن هناك عنصراً مشتركاً بين المهن مهما اختلف المكان. مثلاً الموسرجي مهنة معروفة بأداء معين، إلا أن صاحبها في نيويورك يحصل على دخل أعلى من الموسرجي في إيوا، وكذلك في دول خارج الولايات المتحدة رغم أن طبيعة العمل واحدة.

ثانياً: نظم التصنيف المهني: Classification Systems يستخدم النظام لتسهيل عملية الحصول على المعلومات، وتم تصنيف المعلومات المهنية وفق نظم محددة، وهناك ثلاثة أنواع من نظم التصنيفات المهنية، بالإضافة إلى تصنيف هولاند للمهن، وهي:

النظام الأول: قاموس عناوين المهن: Titles Dictionary of Occupational، الذي تم تأليفه عام 1991 يتضمن 20.000 مهنة، منظمة وفق تسعة رموز. الرموز الثلاثة الأولى تشير إلى تنظم المجموعات المهنية، الأول منها يمثل أحد التصنيفات التسعة، الثاني يقسم المهن إلى 82 قسم، والثالث يقسم المهن إلى 559 مجموعة، مثلاً مهنة الإرشاد تتمثل بالأرقام الثلاث (045)، فإن (0) يرجع إلى نوع المهن اختصاصي تقنية وإدارية، وعندما يكون الرمزان (04) يرجعنا إلى مهن في علم النفس، لذا فإن الرموز (045) تعني الإرشاد مهن في علم النفس.

الرموز الثلاثة التالية، ترتبط بكيفية أداء المهام للمهن، الرمز الرابع يوصف كيف يتعامل الفرد مع المعلومات، والرمز الخامس يوصف كيف يتعامل الفرد مع الأشخاص الآخرين، والسادس يوصف كيف يعمل مع الأشياء. الرموز الثلاثة الأخيرة: تشير إلى ترتيب عناوين المهن حسب الأحرف الهجائية.

النظام الثاني O*NET وهو يعتمد على قاموس العناوين، والذي ما زال يستعمل من قبل المرشدين والمسترشدين، وإن معظم المقاييس الفت بناء عليه، إلا أنه في عام 1998 وضحت الحكومة الأمريكية القاموس على الإنترنت وأعطته مسمى O*NET، إذ قام مئات من الأشخاص في الولايات المتحدة في العمل على تحويله. وأنه يحتوي على 1.172 مهنة، بدلاً من 12.741 مهنة

في قاموس المهن، ويمكن ان يرجع الأشخاص الذين يستخدمون الانترنت في جمع المعلومات إلى O×NET، وتعتمد على تصنيف السداسي الأكثر شيوعا في قاموس العناوين المهنية of Occupational Titles Dictionary، وهي:

1. صفات العاملين وتتضمن القدرات اللفظية والعديدية والإدراكية والمكانية، والقدرات نفس حركية، والتي تتمثل بالقدرة على استخدام اليد والأصابع، والقدرات الجسمية مثل القوة والتوازن، والتناسق أو التأزر. والقدرات الحسية السمعية والبصرية والكلام، والميول الستة كما هي عند هولاند، ومستوى التحصيل، وأسلوب العمل، والتوافق والتأثير الاجتماعي والاستقلالية والذكاء العملي.

2. متطلبات العمل وتتضمن المهارات الأساسية: الاستيعاب والاستماع الفعال والكتابة والتحدث والرياضيات والعلوم في معرفة محددة، ومتطلبات التعليم، والعلوم الأساسية والتفكير الناقد، ومهارات عملية مثل التفكير الناقد والتعلم النشط واستراتيجيات التعلم، ومهارات الأداء الاجتماعي: الإقناع والنقاش وإعطاء تعليمات، وحل المشكلات وإجراء الاختبار، ومهارات إصدار الحكم واتخاذ القرار وإدارة الوقت والمال.

3. متطلبات الخبرة: توصف إعداد محدد مأخوذ من خبرات الماضي وشهادات الترخيص التي تستخدم في تحديد الأداء أو المهارة المطلوبة لدخول مهنة.

4. متطلبات المهنة، التي تمثل الأنواع العامة لنشاطات المهن، وهي ترتبط بكيفية الحصول على المعلومات التي يتطلبها العمل، إجراء عمليات العمل وتقييمها، وتنظيم سياق العمل في اتخاذ القرار والتعيين واختيار العاملين وأساليب التواصل والتفاعل بين العاملين، ومواقف العمل والمتطلبات الجسمية وتقبل جدول العمل.

5. متطلبات مهنة محددة، تعتمد على وصف كل مهنة من حيث المهارة والمعرفة والأداء والواجبات والآلات والأدوات والتجهيزات.

6. صفات المهنة، وهي تتضمن معلومات عن المهن مثل الفرص العمل المتاحة والراتب.

وهناك معلومات أخرى يمكن الحصول عليها من خلال O× job titles والتي تصنف 14 صفة للمهنة التي يمكن الوصول إليها، وهي شبيه لقاموس عناوين المهن:

- الرقم، لكل مهنة رقم يتصل بمجموعة المهن ومجموعة المهن الفرعية.

- عنوان المهنة

- كتيب عناوين المهن

- الوصف المهني
- الدخل السنوي
- المستوى التعليمي
- المعرفة والدراسة
- القدرات
- المهارات
- صفات الوظيفة
- دليل للاستكشاف المجموعات المهنية
- تصنيف البرامج التعليمية
- علاقتها بأسلوب قاموس عناوين الوظائف المكون من تسع رموز.

النظام الثالث: دليل استكشاف المهن يتضمن الدليل التعريف بالقدرات والميول والقيم والتحصيل الدراسي والصفات الشخصية المطلوبة للمهنة، مثلاً المحامي يجب أن يتعلم القانون وكتابة مداوولات، وهنا يسأل المسترشد نفسه أيجب أن يقوم بذلك، هل لديه القدرة على القيام بذلك، هل لديه الشخصية المناسبة والقدرات تتفق مع ظروف العمل.

ويستخدم هذا النظام ثلاث رموز رقمية، شبيه لرموز قاموس عناوين المهن، والاختلاف بأن الرموز ترتبط بمتطلبات الميول لمختلف المهن، وأيضاً يقسم المهن إلى اثني عشر مجالاً، وإلى 348 مهنة فرعية، وهو أسهل بالاستعمال، وهناك العديد من الذين يرغبون في الالتحاق بالعمل لأول مرة يمكنهم ان يستخدموه ويستفيدوا منه.

ان جميع النظم متداخلة وتوفر معلومات ومواد عملية وتعتمد على أسس علمية ومفيدة للمرشد والمسترشد في اتخاذ القرار.

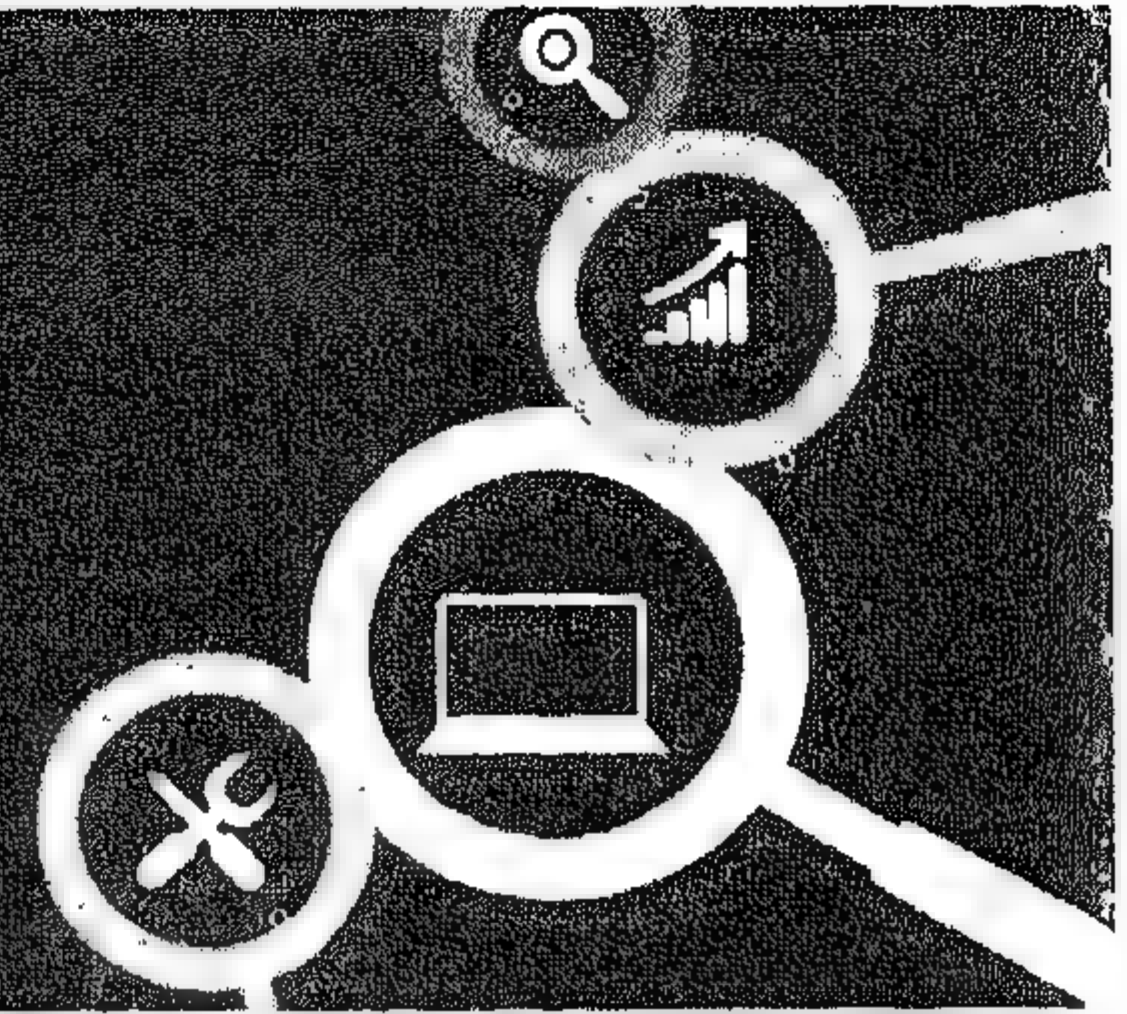
ثالثاً: دمج المعلومات عن الفرد وعالم العمل Integrating Information about Oneself and the World of Work . أن فهم العلاقة بين الحقائق التي جاءت بالخطوة الأولى والخطوة الثانية والمواءمة بينهما؛ هو الدور الأهم للمرشد في الاختيار المهني، إذ أنه في الخطوتين السابقتين يصل الفرد إلى المعلومات عن ذاته وعن عالم العمل. أن هذا سهل من الناحية النظرية، إلا أنه قد لا تتفق الاستعدادات مع الميول أو مع التحصيل الدراسي أو القيم أو الصفات الشخصية، أو قد يتفق المسترشد مع اثنين منها ويختلف مع الآخرين. هنا فإن مقابلة المرشد للمسترشد يجب أن توضح أسباب الاختلاف أو عدم المواءمة بين الخطوتين الأولى والثانية. وأن نظرية السمة

والعامل معدة بطريقة جيدة وفق الخطوات السابقة. إلا أنه بعد تطور تكنولوجيا المعلومات ظهر نظامان لتطبيق ما جاء بهذه النظرية، وذلك لتفسير العلاقة بين الخطوتين الأولى والثانية. وهما الاكتشاف *Discover* وسيجي بلس *SIGIPLUS* ويمكن من خلالهما الاختيار المهني، وكلاهما يعتمدان على قياس الميول والقيم وتقدير الذات، لكنهما لا تقيسا الصفات الشخصية، وخاصة تلك التي تتم ملاحظتها أثناء المقابلة، والتي تساعد في عملية اتخاذ القرار. فإن برنامج الاكتشاف *Discover* يمكن المسترشد من وضع درجات باستخدام عدد من الأدوات مثل التي سبق شرحها. وإن الميزة لهذين البرنامجين، أنهما معدان لمساعدة المسترشد في الانتقال إلى الخطوة التالية بعد إنهاء الخطوة التي يعمل بها، وهناك تفاعل بين الفرد والمهنة من خلال الكمبيوتر، إلا أنه في حالة مواجهة صعوبات في اتخاذ قرار أو في المواقف الصعبة يحتاج لمراجعة المرشد للتوضيح.

قضايا في الإرشاد: أن نتائج الفرد على الاختبارات ليست نهائية؛ فقد تساعده في الاختيار المهني، إلا أنه يجب أن يعرف بأنه قد يتعرض إلى مواقف ومتغيرات أخرى، كما أنه تحدث تغييرات في المهن، لذلك عليه زيارة المؤسسات أو التعرف على شخصيات من الميدان، وهنا دور أساسي للمرشد لتأكيد ذلك.

قد يستفيد المرشدون المبتدئون العمل من الاختبارات، إلا أن هذا يمنع استخدام انعكاس المشاعر وتكوين علاقة بين المرشد والمسترشد، لذا على المرشد أن يتدخل ويناقش المسترشد ويسأله عن خبراته السابقة بما يساعده في عملية اتخاذ القرار، والا يقتصر فقط على نتائج الاختبارات. أن نظرية السمة والعامل غير نمائية، لا تركز على التغيير والنمو في الاستعدادات والتحصيل والميول والقيم والشخصية، لذلك على المرشد مناقشة المسترشد عن تطور هذه الصفات أو تغييرها في حياته. وأن اختلاف قيم المسترشدين عن قيم المرشد وخاصة ممن يسعون إلى المكانة والمركز والمال قد تزعج المرشد، لذلك يجب أن يكون المرشد واعياً لذلك، ويميز بين قيمه وقيم المسترشدين الذين يعدهم لمجالات عمل غير مجال عمله.

الفصل الثالث | 3



نظرية الانماط هولاند Holland Theory of Types

نظرية هولاند Holland (منحى الأنماط):

جون هولاند هو أحد العلماء الأمريكيين، وهو أستاذ علم نفس في جامعة ميشيغان. صاحب نظرية الاختيار المهني التي وضحت أهمية العمل على نجاح المهام المهنية والرضا والارتياح من خلال معرفة أنماط الشخصية، والتي تبدأ بالمدارس، وبرامج التدريب، وميدان العمل. وهي نظرية معروفة بأنها أفضل نظرية في الإرشاد المهني، وأوسعها في اجراء البحوث، وتستخدم من قبل معظم المرشدين المهنيين. وهي مبنية على القول الشعبي، «إن الطيور على أشكالها تقع» أو «الطيور ذات الريش المشترك تطير بسرب معا». ويعد هولاند من أكثر علماء الإرشاد العاملين في الإرشاد المهني أهمية؛ إذ قام بتطوير نموذج في تقييم ميول وشخصية الفرد المهنية، والبيئات المهنية، ووضع هولاند عام 1971 اختبار استكشاف الذات لأول مرة هو اختبار *Self Directed Search* ولاقي إقبالا وترحيبا من العاملين في ميدان الإرشاد وعلم النفس والمجالات ذات العلاقة. وبني هولاند نظريته وفق أساسين، هما:

- المعلومات المهنية: قدمت نظرية هولاند معلومات مفيدة في الإرشاد من خلال استخدام دليلي البحث عن المهن *Occupational finder* والبحث التربوي المهني *The Educational Occupational Finder*، وقاموس هولاند لرموز المهن *of Holland Occupational Codes Dictionary* وتقسيم هولاند لأنماط الشخصية.

- الاختبارات *The Role of Testing*، أعد هولاند اختبار استكشاف الذات بهدف استكشاف

الميل المهنية، يحتوي هذا الاختبار على عدد من الفقرات تحدد النشاطات، والمهن، والكفاءات، والصفات الشخصية، للعاملين بالمجالات المختلفة، واختبار المهن *VPI*، واختبار الاتجاهات والاستراتيجيات المهنية *CASI*، الذي يتضمن نظرة الراشدين للعمل: الرضا المهني، تنمية المهن، والإساءة بالتواصل والالتزامات العائلية، وأسلوب مواجهة الخطر، والحدود الجغرافية (Holland, 1994).

ووضح هولاند (Holland, 1966) الست أنماط الشخصية أو البيئات المهنية على النحو الآتي:

1 - الواقعي/الحرفي: *Realistic Personality Type Environment and Behavior* يعتمد الفرد صاحب الميل الواقعي في أداء عمله على التناسق الحركي والقوة الجسمية، إلا أنه يفضل المواقف التي تحتاج إلى علاقات الشخصية أو مهارات لفظية، ويميل إلى العمل في المختبرات أو المصانع، أي أنه يستخدم الآلات والمعدات بمهارة يدوية أو جسدية بدرجة أكبر من غيره. وهو منساق وصريح وأمين ومتواضع ومادي وطبيعي غير متكلف ومثابر وعملي، وهو مرن وبسيط وخجول ومتزن ومقتصد.

2 - الباحث: *Investigative Personality Type Environment and Behavior* يعتمد الفرد ذو الميل البحثي العلمي على التفكير في عمله أكثر من الاعتماد على السلوك أو الأداء العملي، ويعتمد على التنظيم والفهم أكثر من السلطة، ولا يهتم بالعلاقات الاجتماعية، بل يهتم بالبحث عن علل الأشياء وعلاقاتها، ومعالجة الأشياء المادية أكثر من الأمور العاطفية، ويفضل العمل كطبيب أو باحث أو مبرمج حاسب. ويتصف بأنه تحليلي وحريص وناقد ومحب للاستطلاع ومستقل ومفكر وانطوائي ومنهجي التفكير وبسيط ومتواضع ودقيق وعقلاني ومتحفظ.

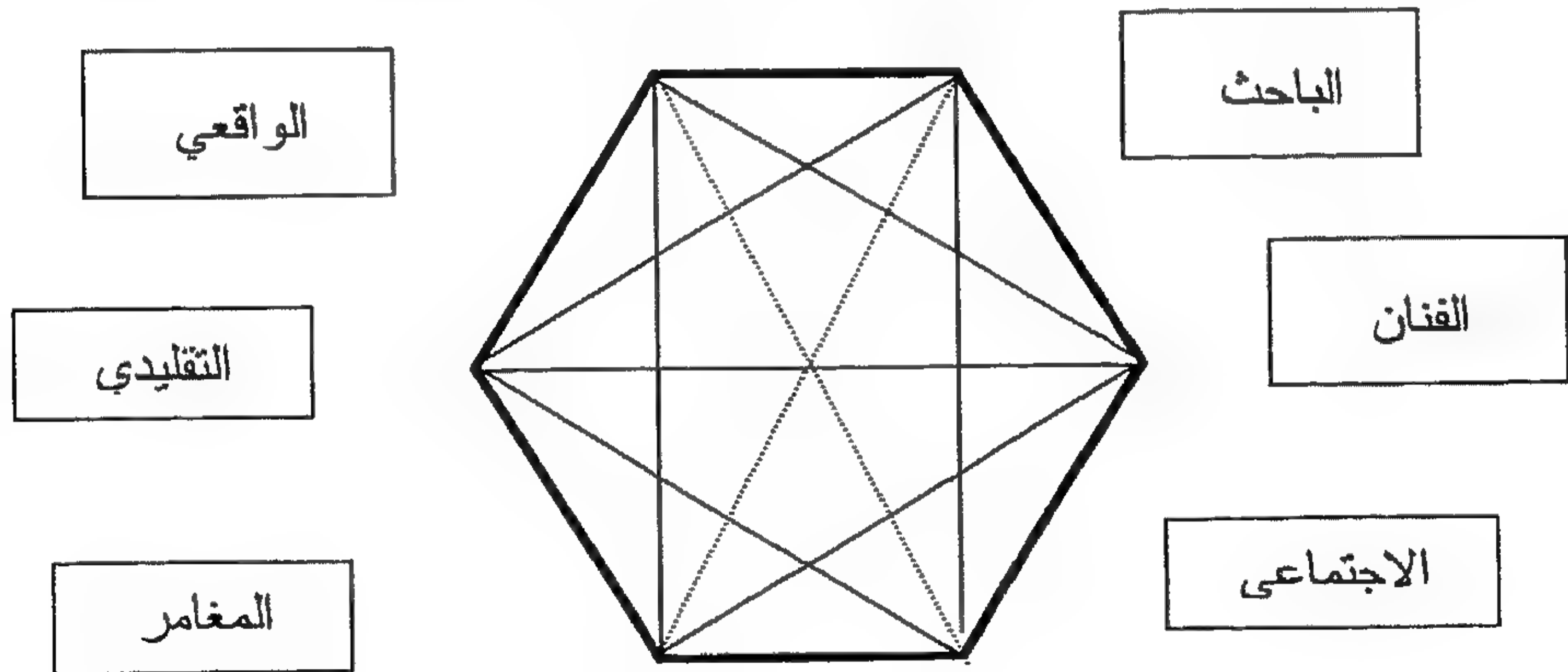
3 - الفنان: *Artistic Personality Type Environment and Behavior* يعتمد صاحب الميل الفني على التعبير الجمالي والتعبير عن مشاعره الخاصة والتي تشبع حاجاته، ويعبر عنها عن طريق تشكيل المواد أو الألحان المختلفة، ومنهم الرسام والمطرب والممثل. وهو عاطفي ويعبر عن نفسه، ويتصف أنه مثالي وخيالي وغير عملي (غير مرن) ومندفع واستغلالي وحديسي (ذاتي) وأنه غير منساق ويتصف بالأصالة ومعقد وغير منظم.

4 - الاجتماعي: *Social Personality Type Environment and Behavior* يعتمد الفرد ذو الميل الاجتماعي في تحقيق أهدافه المهنية على العلاقات الاجتماعية، لذا فهو لديه مهارة تكوين علاقات اجتماعية وقدرة على حسن التعامل مع الآخرين وكسب ودهم، ويعمل على مساعدتهم ورفاهيتهم، يفضل العمل كمعلم أو اختصاصي اجتماعي أو اختصاصي نفسي.

وهو ودود وكريم ومساعد للآخرين ومثالي ومتبصر وعطوف ويتحمل المسؤولية واجتماعي ولبق ومتقهم ومتعاون ومقنع.

5 - التقليدي: *Traditional Personality Type Environment and Behavior* يميل صاحب الميل التقليدي إلى الروتين في حياته، ولا يحب التغيير ويهتم بتنفيذ القواعد والأنظمة بحرفيتها، ولديه درجة عالية من ضبط النفس، ويجب أن يعمل مع أصحاب السلطة والنفوذ، ويجب العمل بتنظيم الأشياء وترتيبها والتي تتعلق أعمال السكرتارية والبنوك وإدارة الأعمال. وهو يتصف بأنه حي الضمير ومنساق / منقاد وحريص ومتحفظ ومحدود الطموح ومطيع ومنظم ومثابر وعملي وهادئ وغير خيالي وفعال.

6 - المغامر: *Personality Type Environment and Behavior Enterprising* يمتاز صاحب الميل المغامر بالطلاقة اللفظية والتأثير في الآخرين والسيطرة عليهم، وهو يميل إلى الأعمال الخطرة وغير العادية، ويعمل على إقناع الآخرين، ويفضل العمل في مجال السياسة والمحاماة والصحافة ورجال الأعمال. وهو يتصف بأنه مغامر وطموح ويهتم بذاته فقط ومتسلط ونشيط ومتهور ومتفائل، وهو يبحث عن الملذات وواثق من نفسه واجتماعي ومحبوب ومعروف. ووضح هولاند (1992، Holland) العلاقة بين الانماط بشكل سداسي لبسته الأنماط الشخصية أو البيئات المهنية، والشكل (1) يوضح العلاقة بين مختلف الانماط أي العلاقة بين انواع بيئات المهن والشخصية في نظام هولاند للميول المهنية.



شكل (1): العلاقة بين انواع بيئات المهن والشخصية في نظام هولاند للميول المهنية

وفيما يلي توضيح للعلاقة بين أنواع البيئات المهنية والشخصية مستمدة من الشكل السداسي لنظام الميول المهنية عند هولاند أعلاه، وهي على النحو الآتي:

أنماط الشخصية	درجة الاتساق بين النمطين
واقعي باحث - واقعي تقليدي - باحث فنان - فنان باحث - فنان اجتماعي	عالي
اجتماعي فنان - اجتماعي مغامر - مغامر اجتماعي - مغامر تقليدي - تقليدي مغامر. واقعي فنان - واقعي مغامر - باحث اجتماعي - باحث تقليدي - فنان واقعي، فنان مغامر - اجتماعي باحث - اجتماعي تقليدي - مغامر فنان - مغامر واقعي. تقليدي اجتماعي - تقليدي باحث	متوسط
واقعي اجتماعي - باحث مغامر - اجتماعي واقعي - مغامر باحث - تقليدي فنان.	منخفض

المفاهيم الرئيسة في النظرية

البناءات التوضيحية Explanatory Constructs، هناك أربعة بناءات تساعد في تفهم نظرية هولاند في عملية الإرشاد، وهي ترجع للعلاقة بين الشخصية والبيئة المهنية تعني التطابق، والعلاقة بين ترتيب الأنواع تعني التفاضل، والعلاقة بين نوع وآخر تعني الاتساق، بالإضافة لمفهوم الهوية والتي ترتبط بأنواع الميول بدرجة اقل. وفيما يلي توضيحاً لهذه المفاهيم الأربعة:

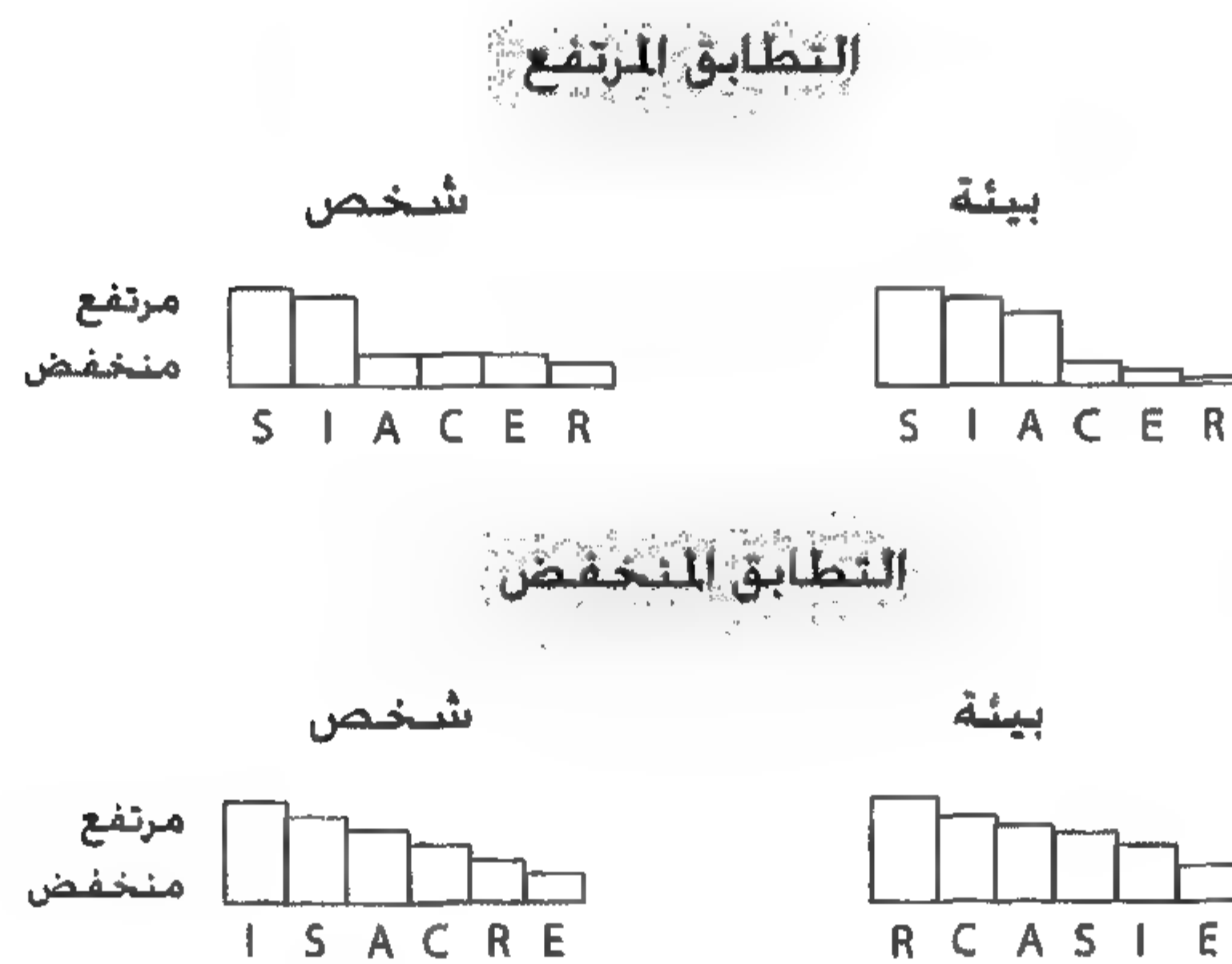
أولاً: التطابق Congruence أن التطابق يعني وجود علاقة بين الشخصية والبيئة، والتشابه بين الشخصية والبيئة، فإن ذا الأسلوب الاجتماعي يتمتع بالعمل في البيئة الاجتماعية وكذلك ذوي الأنماط الأخرى، فإن الشخص ذا الميل الاجتماعي لا يشعر بالراحة في العمل بالبيع والشراء، والشخص من بيئة المغامر لا يشعر بالراحة بعمل الباحث، والباحث لا يشعر بالراحة عند القيام بالعمل الفني، وقد يشعر كل منهما بالإحباط، إن استخدام الرموز الثلاثة وفق نظرية هولاند يوضح درجة التطابق، فالرمز (ج وف) للشخصية يمكن أن يتطابق مع البيئة (ج وف)، وبدرجة اقل مع البيئة (ج وت)، كذلك فإن بيئة (ع ت و) لا تتلائم مع الشخصية (ج وف)، لذلك فإن درجة التطابق تنقص كلما تباعدت الرموز بين الشخصية والبيئة.

إن عملية التطابق هامة جداً في الإرشاد، وإن على المرشد أن يقيم شخصية المسترشد ومساعدته على إيجاد البيئة التي تناسبه وإن العمل على اكتشاف التطابق بين المهن هو ما يسعى للوصول إليه في جلسات الإرشاد، وإن المرشد يساعد المسترشد على اختيار مهنته وفق درجة التشابه بين الشخصية والبيئة المهنية باستخدام الشكل السداسي عند هولاند.

ثانياً: التفاضل أو التباين: **Differentiation** يختلف الناس في البيئات المهنية، فقد يختلفون في درجة وضوح في نوع أو نوعين، فقد يتشابه احدهم مع نوع محدد، بينما آخرون لا يوجد اختلاف لديهم فلديه الميول والكفاءات في الست أنواع، إلا أن معظم الناس قد يكون لديهم نوع واحد أو نوعان أو ثلاثة أنواع من الميول، ويتضح دور الإرشاد أكثر مع المسترشدين الذين لا تميز لديهم الميول.

ثالثاً: الاتساق: **Consistency** يشير الاتساق إلى التشابه والاختلاف بين أنواع الميول، سواء كان في الشخصية أو البيئة، عادة هناك اتساق بين بعض الأنواع وعدم اتساق بين أنواع أخرى. والشكل (2) الاتي يوضح العلاقة بين الانماط الشخصية والبيئة من حيث التطابق والاختلاف

نظرية الأنماط عند هولاند
مثال للتطابق المرتفع والمنخفض



شكل (2): العلاقة بين انماط الشخصية والبيئة من حيث التطابق والاختلاف

رابعاً: الهوية: **Identity** تشير الهوية إلى وضوح واستقرار غايات الفرد الحالية والمستقبلية، والاستقرار في البيئة المهنية، أن المؤسسات تحدد هويتها بالمهام والغايات للمهنة وللعامل الذي يقوم بها، وهذا يختلف عما جاء بأنواع الميول والبيئات المهنية عند هولاند، ويتم التعرف عليها من خلال أداة خاصة موقع مهنتي *My Vocational Situation* وضعها هولاند مع آخرين (Holland, Daiger and Power, 1980)

قضايا في الإرشاد: قدمت البحوث التي استخدمت نموذج هولاند في الإرشاد المهني أساليب وتفسيرات مختلفة تلقي الضوء على مدى الاستفادة منها في الإرشاد، إذ أن النظرية قدمت تفسيرات وتوجهات وأدوات تساعد المرشد والمسترشد، إلا أنه يجد المرشد صعوبة في استخدام

مفاهيم الاتساق والتفاضل.

الاختلاف بين نمط شخصية المرشد الذي يكون من نوع (ج م) أو (ج ع) أو (ج ف) والمسترشدين من أنواع شخصيات أخرى، قد تكون في الاتجاه الآخر، والأخطر هي قيم المرشد الشخصية في التفاعل مع المسترشدين. هذا يتطلب من المرشد أن يكون على وعي من هذه الاختلافات.

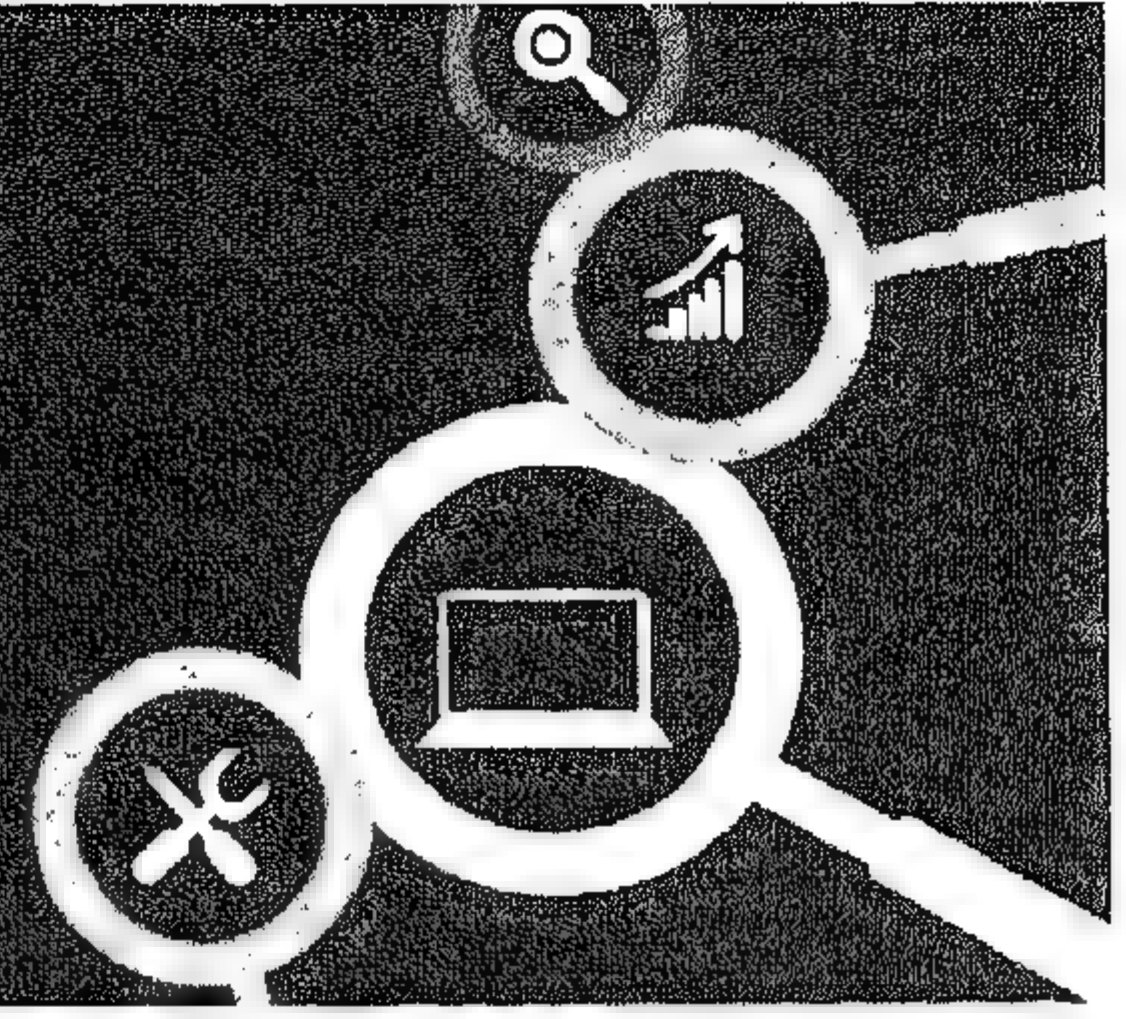
إن المسترشدين الذين يواجهون صعوبة في الاختيار يكون لديهم أكثر من ميل أو ليس لديهم ميل محددة، يكون على المرشد أن يعمل على مساعدته في الحصول على خبرات جديدة ورغبة، وقد يشعر المرشد بالإحباط من مثل هؤلاء المسترشدين خاصة من لا يرغب في اكتساب خبرات جديدة، لذلك يجب أن يتعلم المرشد أن يكون أكثر صبرا مع هذه الحالات.

دور المعلومات المهنية: قدمت نظرية هولاند معلومات مفيدة في الإرشاد من خلال استخدام دليلي البحث عن المهن *Occupational finder* والبحث عن الدراسة والمهن *The educational Occupational finder*، وقاموس هولاند لرموز المهن *of Holland Occupational Codes Dictionary* وتقسيم أنماط الشخصية.

ورغم ذلك وجه نقد لنظرية هولاند؛ بأنها لا تزود بمعلومات كافية عن المهن وتصنيفاتها، لذلك يجب أن يضع المرشد في اعتباره استخدام أساليب أو مراجع أخرى لتنمية الهوية المهنية، وخاصة فيما يتعلق بالتعليم والأسرة ومكان السكن والمسؤوليات الشخصية والأسرية فقد قدم ريردون ولنز (Reardon and Lenz, 1998) أفكاراً مفيدة للمرشدين في استخدام نظام هولاند والتي تفيد في العمل مع كل المشكلات في كل الأوقات، بالإضافة عن المعلومات عن الخبرات.

دور الاختبارات: أعد هولاند اختبار استكشاف الذات *SDS* اختبار استكشاف الميول، (1971. *Self, Directed Search*) يحتوي هذا الاختبار على عدد من الفقرات تحدد النشاطات، والمهن، والكفاءات، والصفات الشخصية، للعاملين بالمجالات المختلفة، واختبار المهن *VPI*، واختبار الاتجاهات والاستراتيجيات المهنية *CASI*، الذي يتضمن نظرة الراشدين للعمل: الرضا المهني، وتنمية المهن، والأسلوب الأول عند الفرد، والإساءة بالتواصل والالتزامات العائلية، وأساليب مواجهة الخطر، والحدود الجغرافية. وتم تطبيق نظرية هولاند في دراسات عن المرأة في الثقافات المتنوعة، كما تم استخدام نظرية هولاند في أكثر من 120 دولة، وهناك دراسات حديثة حول نظرية هولاند تفيد بأهميتها وسهولة الاستفادة منها.

الفصل الرابع | 4



نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر Gardner Multiple Intelligences Theory

قدم هوارد جاردنر Howard – Gardner (1984) عالم النفس في جامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية نظرية توضح بان الإنسان يملك عدة كفاءات ذهنية مستقلة نسبياً؛ أطلق عليها مسمى الذكاءات الإنسانية، التي اعتمد بها على علم الأحياء والأبحاث الثقافية، كما درس جاردنر نظرية قياس الذكاء المنظم في أعمال علماء النفس المعرفيين والتربويين وتطور نظرياتهم في الذكاء، ووضح الاختلاف الأساسي بين نظريات أسلوب التعلم ونظريات الذكاءات المتعددة: بأن أسلوب التعلم يهتم بالاختلاف في عمليات التعلم، بينما تركز نظرية الذكاءات المتعددة على المحتوى ونتائج التعلم. وهذا أدى إلى إعادة التفكير في الذكاء. وقد ذكر بداية أنها سبعة ذكاءات، ثم أضاف بعد ذلك ذكاءين: الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي.

أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية، وخاصة نظرة المعلمين عن طلابهم، وقد وضحت الأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة وفق قدراتهم الذهنية. كما شكلت هذه النظرية تحدياً للمفهوم التقليدي للذكاء، الذي يعترف بشكل واحد من أشكال الذكاء الذي يظل ثابتاً لدى الفرد في مختلف مراحل حياته. فلقد جاء بنظرية الذكاءات أنواع متعددة من الذكاءات وأسلوب استخدامها، وإن إفساح المجال لكل صنف منها بالظهور والتبلور يفيد تطور المجتمع وتقدمه (Checkley, 1997).

قدمت نظرية الذكاءات المتعددة تفسيراً جديداً لقدرات الفرد الفطرية، وأوضحت اختلاف القدرات الخاصة بين الأفراد بعمر مبكر وحددت أساليب التعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية،

إذ وضحت نظرية الذكاءات وجود اختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات تبدأ في مرحلة عمرية مبكرة، وفي أسلوب استخدامها والحاجة إلى إعطاء الفرص لكل صنف منها بالظهور والتبلور في إنتاج يفيد الفرد أولاً وتطور المجتمع وتقدمه ثانياً.

وقد عرف جاردنر (Gardener & Hatch, 1989) الذكاء، بأنه القدرة على حل المشكلات وإنتاج مواد لها قيمة في الثقافة والزمان الشخصي، وتوضح نظرية جاردنر بأنه لدى كل الفرد ذكاءات تختلف في ترتيبها لديه، ويختلف الأفراد في ترتيب هذه الذكاءات بينهم، وقدم تعريفاً لأنواع الذكاءات التسعة كالآتي:

- 1 - الذكاء المنطقي والحسابي: هو القدرة على اكتشاف النماذج، والأسباب الاستنتاجية، والتفكير المنطقي، ويصاحب الذكاء التفكير العلمي والرياضي.
- 2 - الذكاء اللغوي: يتضمن البراعة والتفوق اللغوي، ويشمل القدرة على استخدام اللغة بفاعلية للتعبير عن النفس بالثر أو بالشعر، وتستخدم اللغة كأداة لاستدعاء المعلومات.
- 3 - الذكاء المكاني (الفضائي): هو قدرة الشخص على استخدام وابتكار الصور العقلية لحل المشكلات وهذا العامل ليس مرتبطاً بالعامل البصري، وقد نوه جاردنر بأن الذكاء المكاني موجود لدى الأطفال المكفوفين.
- 4 - الذكاء الموسيقي: يشمل القدرة على تمييز اللحن وتأليفه وتركيبه، ودرجة النغمة فيه والإيقاع، وأن الوظائف السمعية مطلوبة هنا ليتمكن الشخص من أن يطور هذا الذكاء المرتبط بالنغمة واللحن، ولكنها غير مطلوبة لمعرفة الإيقاع.
- 5 - الذكاء الحسي الرياضي: القدرة على استخدام القدرات العقلية للتوافق والتنسيق بين حركات الجسم. وهذا الذكاء تحدى الاعتقاد السائد بأن الذكاء العقلي والجسمي غير مرتبطين.
- 6 - الذكاء الشخصي: القدرة على فهم الشخص لمشاعره ودوافعه، وهذا الذكاء مرتبط بالقدرة على التصميم والعزم لأنهما مرتبطان بشدة بالثقافة.
- 7 - الذكاء الاجتماعي: القدرة على فهم مشاعر ونوايا الآخرين ودوافعهم ورغباتهم ليتجاوب معها بفعالية وكفاءة عالية.
- 8 - الذكاء البيئي (الطبيعي): القدرة على تمييز الكائنات الحية (الحيوانات والنباتات) وغير الحية مثل المعادن والصخور وتصنيفها والشعور بالأحداث في عالم الطبيعة مثل تغير التضاريس، والضغط وحركة السحب.

9 - الذكاء الوجودي: هو التأمل في الحياة والموت ومصير الكائنات الحية، والحقائق الأساسية، ويتوقف عن الأسئلة لشعوره بالاستيعاب، ويقوم بمناقشة المسائل الفلسفية والغيبية.

ذكر جاردنر بأنه على الرغم من الذكاءات السابقة منفصلة من الناحية التشريحية، إلا أنها نادراً ما تكون منفصلة، وأن الذكاءات تعمل متحدة وتكمل بعضها ليطور الشخص مهاراته الشخصية أو حل مشكلاته. مثال: الراقص لا يبدع في عمله إلا إذا كان لديه: (1) ذكاء موسيقي عالٍ لفهم الإيقاع والنغمات الموسيقية. (2) ذكاء اجتماعي ليدرك كيف يستطيع إلهام وتحريك مشاعر المشاهدين العاطفية خلال تحركاته. (3) ذكاء رياضي يزوده بالتناسق والتوافق الحركي لتكملة حركاته بنجاح.

وبعد تأسيسه العلمي للنظرية عمل جاردنر وزملاءه (Krechevsky, and Gardner, 1998) (Feldma) على إمكانية تطبيقها من خلال عدد من المشاريع منه: «مشروع الطيف» الذي يهدف إلى بناء مقارنة جديدة حول التقييم ووضع برنامج تعليمي يلائم السنوات المبكرة وفترة ما قبل المدرسة. ويقوم هذا المشروع على مبدأ أساسي مفاده أن كل طفل يظهر ويوظف مجموعة من الذكاءات، إن لم يكن من الممكن تحديد مدى قوتها فمن الممكن دعمها وتطويرها من خلال النشاطات والمجالات التي يتفوق فيها الطفل، وبواسطة برنامج تربوي مناسب ومتميز. ومشروع (Key School) يتعلق بالتعليم الأساسي، ومشروع (Practical) Intelligence For School الذي يقدم برامج للمستوى الأول من التعليم الثانوي، ومشروع (Arts Propel) برنامج موجه لتلاميذ المستوى الثانوي الثاني.

إن مقياس الذكاء العقلي العام يهتم ببعض قدرات المتعلم كالقدرة اللغوية والمنطقية والرياضية ويهمل قدرات أخرى عديدة، على الرغم من قيمتها في المجتمع؛ إذ اهتمت نظرية الذكاءات المتعددة بعوامل الجودة والأصالة في تعاملها مع المتعلمين، وفهم طبيعتهم وأساليب تعلمهم المختلفة، وكذلك دورها في تحسين المردودية التعليمية/ التعلمية.

ونبه ثورندايك سابقاً إلى تصنيف الذكاء إلى ثلاثة أنواع متعددة، وأما ثرستون فتظر للذكاء على أنه مجموعة من القدرات العقلية صنفها سبعة، ومجموعها يكون الذكاء العام، أما جيلفورد فيرى أن هناك ثلاثة أنواع أساسية من أوجه الذكاء تتضمن العديد من الذكاءات الفرعية، وأما فؤاد أبو حطب فقد صنف الذكاء إلى ثلاثة أنواع؛ معرفي واجتماعي ووجداني. وأعاد التصنيف في عام 1978 إلى سبع فئات: جسمي وحركي وإدراكي ورمزي وانفعالي وشخصي واجتماعي (أبو حطب، 1996).

تعد نظرية جاردنر من النظريات المفيدة في معرفة أساليب التعلم وأساليب التدريس، فهي

تكشف مواطن القوة والضعف عند المتعلم، ويرى جاردنر أن الذكاء عبارة عن تسع قدرات تمثل الذكاء العام عند المتعلم والذكاء عنده عبارة عن مجموعة من المهارات تمكن الشخص من حل مشكلاته وكذلك القدرات التي تمكن الفرد من إنتاج ماله وتقديره وقيّمته في المجتمع. وكثير من الناس يتساءلون لماذا يصر جاردنر على تسميتها ذكاءات بدلاً من مواهب، "وقد أجاب جاردنر: "لقد قصدت أن أكون إلى حد ما استفزازياً، فلو قلت بوجود سبعة أنواع من الكفاءات فلا أرى أنني أضفت شيئاً، والعاملون بمجال علم النفس والتربية على دراية بتنوع الكفايات والقدرات الخاصة، وربطها بمرحلة عمرية ما بعد المراهقة وكما يعرفون بوجود الموهبة، ولكن بتسميتها ذكاءات فإنني أقول لقد اتجهنا إلى تحديد تنوع أساسي وقاعدي يسمى ذكاء، وأن هناك بالفعل عدداً من الذكاءات بعضها لم يذكر قط على أنه ذكاء. ولكي أقدم أساساً نظرياً سليماً وعميقاً لوضع اختبارات أساسية لكل ذكاء، والصمود أمام التحقق منه، ولتعرف بأنه ذكاء بحق وليس مجرد موهبة أو مهارة أو استعداد عقلي وذلك باستخدام المحكات التالية:

1. إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ: فالشخص المصاب بتلف في الفص الجبهي الأيسر لديه تلف في الذكاء اللغوي فيجد صعوبة في التحدث، ومع ذلك يظل قادراً على حل المسائل الرياضية... الخ، فهناك ثمانية أنظمة مخفية مستقلة استقلالاً نسبياً.
2. وجود الأطفال غير العاديين مثل (الطفل المعجزة): فهناك فئة ترسم رسماً فائقاً غير عادي وآخرون لديهم ذاكرة موسيقية مذهلة يلعبون قطعة موسيقية بعد سماعها مرة واحدة، وهناك عباقرة في الرياضيات ومع ذلك علاقتهم بأقرانهم ضعيفة.
3. إن كل نشاط يستند إلى ذكاء له مساره النمائي، فالخبرة الموسيقية تبقى قوية من الصغر وحتى التقدم في السن أما الرياضيات المالية فلا تظهر في وقت مبكرة ولكنها تبلغ الذروة في وقت مبكر نسبياً، بينما القدرة اللغوية قد تستمر إلى ما بعد السبعينات، فالفرد قد يصبح روائياً ناجحاً أو شاعراً بعد الخامسة والسبعين.
4. إن الذكاءات لها تاريخها التطوري، فيمكن دراسة الذكاء المكاني من رسومات الكهف القديمة، ويمكن استخدام الذكاء المكاني اليوم في صناعة الأفلام وتكنولوجيا الأقراص المدمجة.
5. إن المقاييس القديمة كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال يضم اختبارات فرعية تتطلب الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي والذكاء المكاني مثل ترتيب الصور والذكاء الجسمي مثل تركيب الأشياء.
6. إن الدراسات السيكلولوجية التجريبية تدعم هذه النظرية؛ فالناس قد يستطيعون إظهار

مستويات مختلفة من الكفاءة عبر الذكاءات التسعة في كل مجال معرفي، والفرد قد يتقن مهارات محددة مثل القراءة ويخفق في مجالات أخرى.

7. إن المكونات بالنسبة للذكاء يمكن تحديدها عبر مجموعة من العمليات والإجراءات، فالمكونات بالنسبة للذكاء الموسيقي مثلاً الحساسية لطبقة الصوت والقدرة على التمييز بين البنيات الإيقاعية المختلفة وفي الذكاء الجسمي الحركي القدرة على تقليد الحركات الجسمية للآخرين.

8. إن أفضل المؤشرات على السلوك الذكي وفق نظرية جاردنر هي قدرة الفرد على استخدام الرموز، فكل ذكاء أنساقه الرمزية الفريدة، فبالنسبة للذكاء المكاني أنساقه الرمزية هي القدرة على استخدام الرسوم البيانية واللغات الرمزية (جابر، 1988).

ذكر جاردنر بأن بلورة هذه الذكاءات تتطلب جهداً ذاتياً من الطالب للاستفادة منها، وأن هذا يتطلب التنوع في فرص تعليمية- تعليمية، لتحقيق استفادة المتعلمين من قدراتهم وإمكاناتهم ومفهوم الذات الأكاديمية التي تساعد في الاستفادة من هذه الذكاءات، التي أكد أهميتها شافلسون وزملاؤه لارتباطها بالمواد الأكاديمية والمقررات الدراسية (Shavelson 1976, et al.). وكذلك بينتريش ودي جروت (Pintrich & De Groot, 1990) أكدوا أن كفاية الذات الأكاديمية تنبئ باستخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المعرفية والمنظمة للذات في البيئة الصفية، وتنبئ باشتراك الطلبة بعملية التعلم والإنجازات الأكاديمية. خاصة أن الذات تنظم عقلي معرفي مرن تتشكل من الخبرات الحياتية وبخاصة الذات الواقعية التي تشمل إدراك الفرد لمظهره وقدرته ودوره، وقيمه ومعتقداته وطموحاته، وعلاقاته الاجتماعية، وتتضمن المدركات والصور التي يعتقد الفرد أنها خصائص ذاته كما يدركها وليس كما يرغبها، وأن الذات الأكاديمية ترتبط بإمكانات الفرد الدراسية وقدرته على أداء مهمة أكاديمية معطاة له (Schunk, 1991). وجاء عند باندورا (Bandura, 1997) صاحب نظرية التعلم الاجتماعي أن الطلبة الذين يطورون قدرتهم يكون أدائهم في الاختبارات التي تقيس الأداء أفضل، لأن معتقداتهم عن كفايتهم تساهم في الأداء الأكاديمي أكثر من القدرة العقلية. ووضح باندورا (Bandura 1998)، كفاية الذات؛ بأنها الأحكام الشخصية للفرد حول قدراته في تنظيم وتنفيذ مسارات الحدث للحصول على أنواع معينة من الإنجازات التعليمية، ويرى بأن أصحاب الذات الأكاديمية العالية يتصفون بالعمليات الفكرية المتطورة، واستخدام المهارات المعرفية الإدراكية بفاعلية والمثابرة العالية في البحث عن حلول للمشكلات، ولديهم دافعية داخلية ويضعون الأهداف التي تقود إلى تحقيق غايات يصبون إليها، ويتميزون بالتخطيط وتنظيم الوقت والتغلب على العقبات بالجهد المتواصل. ذكر جاردنر بأن

الذكاءات تتوفر بدرجات متفاوتة عند الشخص الواحد كما تتفاوت بين الأشخاص. ويتميز احد الطلبة في المرحلة الدراسية الثانوية بذكاء ما بدرجة اكبر من ذكاء آخر، وهذا يجب أن يستغل في توجيهه إلى التخصصات الدراسية التي تتناسب مع هذا الذكاء.

وتم تطبيق أفكار الذكاءات المتعددة في المواقف الدراسية لما تعود به من فوائد مهمة على الطالب وتزيد من دافعيته وانخراطه الأكاديمي. وطبقت نظرية الذكاءات المتعددة في تشخيص المناهج والدروس لتمكين الطالب من تقوية قدراته العقلية كوسيلة لتفوقه في الإنجاز الأكاديمي وتحقيق النجاح الشخصي. وأكدت الجمعية الوطنية لمدراس المدارس الثانوية (National Association of Secondary Schools Principals) أهمية اختبار الذكاءات المتعددة في تقييم أسلوب التعلم لأنها أداة مختصرة وتوفر الوقت وذات كفاءة لتحديد أفضل أسلوب للتعلم والذكاءات المتعددة لدى الطلبة، وأنها عملت على استخدام المعلومات الناتجة من هذه الأداة مع المعلومات الأكاديمية الناتجة من علامات اختبار مستوى الإنجاز ومتوسط التحصيل (GPA) لتحليل العلاقة بين أسلوب التعلم والذكاءات المتعددة والإنجاز الأكاديمي. واجرت الجمعية الوطنية دراسة تم فيها سؤال الطلاب/ الطالبات كيف يرون أنفسهم كمتعلمين بصريين، سمعيين، حسيين/ حركيين، تحليليين أو شاملين، أو يفضلوا الدافع ذاتي أو مع الآخرين، أي يعملون بأنفسهم أو مع الآخرين، أو يفضل التعلم داخل الصف أو خارجه، وهل يفضلون الجو الهادئ أو الصخب عند الدراسة. وتم سؤال الطلاب كيف يعتبروا أنفسهم طلاباً مثابرين ومسلين؟ وهل يحتاجون التلقين (الإلقاء) أو استخدام المواد عند الشرح. أي تم قياس الذكاءات المتعددة: اللغوية والمنطقية وحس/ حركية والموسيقية والذاتية / الشخصية، والاجتماعية والجودية والطبيعية. تم في هذه الدراسة التحقق من صدق الأداة عن طريق المقارنة بين نتائج أسلوب التعلم للأداة مع نماذج أسلوب التعلم التي طورتها الجمعية الوطنية لمدراس المدارس الثانوية (Keefe et al. 1989). وفي دراسة (Armatrong, 1994) تمت مقارنة نتائج الذكاءات المتعددة لجاردنر مع قائمة الذكاءات المتعددة من تصميمه، والتي جمعت من الطلاب الجامعيين وطلاب الدراسات العليا، وقد وجدت دلالة ارتباط موجبة 375، عند مستوى 0، 0.001 بين الأداة (NASSP) وقائمة (Armatrong)، وتم التحقق من ثبات الأداة في سبع مدارس ثانوية، وهي موجبة 796. ودالة عند مستوى 0.001، ووضحت نتائجها وجود علاقة ارتباط بين أسلوب التعلم/ الذكاءات المتعددة والإنجاز الأكاديمي. وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة إناث ومجموعة ذكور للقيام بتحليلات إضافية. وبعد دراسة البيانات وجد الباحث ظهور علاقات ذات دلالة لدراساتها. وتم تصنيف الطلاب من عالي – متوسط – منخفض في البيانات الأكاديمية، وتم تشكيل جداول الاحتمالات مع بيانات الأداة، واتضح من المتوسطات وقيم اختبار "ت" وجود اختلافات دالة احصائياً بين علامات الأداة والإنجاز الأكاديمي للذكور

والإناث. وتم حساب النسبة بالاعتماد على الإنجاز الأكاديمي للطلاب وإجاباتهم في الأداة، واتضح من النتائج ان هناك فروقاً بين الذكور والإناث.

يعد نموذج المدرسة الشاملة (Comprehehsire school) الذي يقبل الطلاب من مختلف القدرات التعليمية ويمتزج بها المناهج الأكاديمية بالدراسات العملية والمهنية ووجود برامج بقاعدة واسعة من المقررات الإلزامية والتشخيصية والاختيارات التي تقدم للمعلمين بمستويات متدرجة تتناسب مع ميول الطلبة وقدراتهم، وتتبع المدرسة الشاملة نظاماً يسمح للطلبة بتجربة اختيارهم بحيث يكون اتجاههم لتخصص معين مبني على خبرتهم بميولهم مما يؤدي إلى تنمية قدراتهم وحسن توجيهها. وكذلك نظام الساعات المعتمدة (Credit hour – System) في المدارس الثانوية التي تقدم برنامجاً تربوياً شاملاً متكاملًا ومتوازناً يتضمن الجوانب الأكاديمية والمهنية والفنية، ويتيح للمتعلمين فرصاً متعددة لاختيار المقررات الدراسية التي تتناسب مع استعدادهم وميولهم وقدراتهم (يونسكو، 1993). إن نظريات الذكاء المتعدد إيجابية ومفيدة وبخاصة في ميدان التعليم، فيختلف الأفراد من حيث ميولهم واتجاهاتهم وقيمهم وشخصياتهم، ويختلفون بأنواع الذكاء التي يملكونها، الأمر الذي يفتح المجال أمام المربين لاستثمار جميع النشاطات العقلية التي يملكها هؤلاء الأفراد والعمل على تنميتها ورعايتها.

نظرية جاردنرز والإرشاد المهني

تهتم جميع دول العالم اهتماماً كبيراً بالتعليم الثانوي وبنيتة ومناهجه لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين وأساليب الحياة في هذا القرن وقيمتها الجديدة التي ستؤدي إلى أهداف جديدة وبنى ومحتويات جديدة للتعليم والتعلم. وتجري الدول المتقدمة الدراسات والأبحاث لتعرف أفضل المناهج الدراسية وأساليبها في عملية التعليم والتي تنتهي بصقل قدرات الطالب وتوجيهه باختيار الدراسة أو المهنة التي تتناسب معها، والتي تكون وراء نجاحه المهني في المستقبل، وتتبع على حياته اليومية. وبالتالي تنعكس على المجتمع. وقد اهتمت جميع دول العالم المتقدم بالموهبة والقدرات سواء أكان الذكاء العام أو القدرات الخاصة، وتطوير المقاييس التي تساعد على تعرف أصحابها وتوجيههم دراسياً ومهنياً. إن بناء المناهج الدراسية يعدّ ركناً أساسياً في تحقيق مطالب نمو المتعلمين واكتساب الخبرة والدافعية والميول والاتجاهات. وتعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات الحديثة منذ أن تحدث عنها جاردنر لأول مرة 1983، ويرى جاردنر ان مفهوم الذكاء القديم ينادي بالثبات على مبدأ العامل الواحد مثل الفرد بينيه الذي استخدم درجة مفردة لتقرير القدرة العقلية ولويس تيرمان الذي قال إن الفرد يكون ذكياً بقدر ما يكون قادراً على التفكير المجرد. ويرى جاردنر

بان تعدد الذكاءات يقوم على أسس بيولوجية وثقافية ويؤكد بأن التعليم السياقي هو الذي يحقق النجاح في النظام التعليمي (Gradner, 1984)، ودعم جاردنر نظريته بالنقاط الآتية:

1- يمتلك كل شخص الذكاءات الثمانية كلها، وبعض الناس يمتلكون مستويات عالية جداً من الأداء المهني في جميع الذكاءات من أمثلة الشاعر جوهان، وبعضهم يمتلكون مستويات منخفضة جداً من الأداء المهني منها كبعض المعاقين.

2- معظم الناس يستطيعون تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة إذا تيسر له التشجيع والإثراء والتعليم (برنامج سوزوكي لتنمية المواهب).

3- تعمل الذكاءات معاً بطريقة مركبة.

4- هناك طرق كثيرة تكون فيها ذكياً في كل فئة، فكل فرد يظهر مواهبه في الذكاءات ويربط بينها بطرق متنوعة.

واستناداً إلى ذلك، فإن نمو الذكاءات يعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية هي:

1- الفطرة البيولوجية (الوراثة والعوامل الجينية).

2- تاريخ الحياة الشخصية ويضم الخبرات مع الوالدين والأقارب والأصدقاء.

3- الخلفية الثقافية والتاريخية، وتضم المكان والزمان حيث ولدت ونشأت، وطبيعة التطورات الثقافية والتاريخية وحالتها في المجالات المختلفة (جابر، 2003)

وضع جاردنر (Gradner, 1992) توزيعاً للمهن على أساس الذكاءات المتعددة يتضمن ثمانية أنواع، وذلك على النحو الآتي:

1 - الجسمي الحركي *Physical Motor* يختار صاحبه من إحدى المهن؛ ممثلاً أو رياضي أو نجار أو مصمم ألعاب كمبيوتر أو حرفي أو راقص أو طبيب الرياضة أو ميكانيكي إطفاء أو حارس غابات أو صائغ أو ميكانيكي أو درب شخصي أو معلم التربية الرياضية جواهرجي أو أخصائي الترفيه أو معالج طبيعي أو جراح أو مدرس يوجا.

2 - الشخصي *Intrapersonal* يختار صاحبه من إحدى المهن؛ ممثلاً أو فنان أو مرشد مهني أو خبير استشاري أو أخصائي في علم الجريمة أو معالج الطاقة أو متنبئ مستقبل أو ضابط استخبارات أو مرشد أشخاص أو فيلسوف أو مخطط برنامج أو مقاول أو أخصائي نفسي أو طبيب نفسي أو صاحب أعمال تجارية الصغيرة أو المالك أو المستشار الروحي أو عالم الدين أو المعالج أو الكاتب أو مرشد الصحة النفسية.

3 - البصري المكاني *Visual/Spatial*، يختار صاحبه من إحدى المهن؛ معد نماذج ثلاثية

الأبعاد، أو المعماري أو الفنان أو مبرمج الكمبيوتر أو المهندس أو صانع الرسوم المتحركة أو الفنان أو مصمم ديكورات داخلية أو المصور أو الميكانيكي أو الملاح أو ربان السفينة أو العامل في الهواء الطلق أو كاتب أو النحات أو المخطط الاستراتيجي أو المساح الحضري أو مخطط موقع الانترنت.

4 - الاجتماعي *Interpersonal*، يختار صاحبه من إحدى المهن؛ ممثل أو إداري أو مسؤول الاتصالات أو ضابط الصراع أو أخصائي توجيه سفن، أو مدير عملاء، أو مساعد طبيب أو دليل المجموعات، أو مدير الموارد البشرية أو متخصص بالتسويق أو ممرض أو مدير مجموعات السلام أو سياسي أو نفساني أو زعيم ديني أو يعمل بالدير أو أخصائي اجتماعي أو معلم أو مشرف تدريب أو مرشد سياحي أو جرسون / نادل.

5 - الطبيعي *Naturalist* يختار صاحبه من إحدى المهن؛ محلل نوعية الهواء أو فني أخصائي بصحة حيوانات، أو الانثروبولوجي أو الفلكي أو عالم نبات أو مدرب الكلاب أو محامي البيئة أو مزارع أو حارس غابات أو بستاني أو جيولوجي أو مصور الطبيعة أو طبيب بيطري أو أخصائي حدائق طبيعية، أو باحث مياه جوفية أو عالم البيئة البرية أو الطبيب البراري أو دليل الحياة البرية.

6 - المنطقي / الرياضيات *Logical-Mathematical* يختار صاحبه من إحدى المهن؛ مدقق أو محاسب أو مراجع الحسابات أو محلل كمبيوتر أو فني كمبيوتر أو مبرمج قاعدة بيانات أو اقتصادي أو مباحث أو مهندس أو محامي أو عالم رياضيات أو محلل شبكة الانترنت أو طبيب أو فيزيائي أو باحث أو عالم أو خبير إحصائي أو ماسك الحسابات.

7 - اللغوي اللفظي *Verbal -Linguistic* يختار صاحبه من إحدى المهن؛ أخصائي اتصالات أو محامي أو ممثل كوميدي أو نائب مدير المتحف أو محرر في النشر أو مؤرخ أو صحفي أو وكيل أعمال أو أمين مكتبة أو استشاري تسويق أو مذيع أو شاعر أو سياسي أو معالج الكلام أو مضيضة حوار أو مدرس أو مترجم لغة أو كاتب.

8 - الموسيقي *Musical* يختار صاحبه من إحدى المهن؛ منظم السمع أو مدير فرقة / جوقة أو معد تسجيلات موسيقية أو معد قرص موسيقي أو مستشار مخيم موسيقي أو مخيم كوميديا أو ناقد موسيقي أو محرر الصوت أو محامي الموسيقى أو أمين مكتبة الموسيقى أو ناشر الموسيقى أو تاجر تجزئة للموسيقى أو مدرس الموسيقى أو معالج بالموسيقى أو موسيقار، أو مؤلف البيانو أو مهندس تسجيلات أو مغني أو معالج الكلام أو مقلد الأصوات.

9 - الوجودي *Existential* يختار صاحبه من مهن تتعلق بالتأمل بالحياة والموت ومصير الكائنات

الحية، والحقائق الأساسية، والمسائل الفلسفية والغيبية.

قضايا في الإرشاد: قدمت البحوث التي استخدمت نموذج جاردنر في المجال التربوي أساليب وتفسيرات مختلفة تلقي الضوء على مدى الاستفادة منها في دراسة سلوك الفرد، وخاصة فيما يتعلق بتمييزه، إذ إن النظرية قدمت تفسيرات وتوجهات وأدوات تساعد المرشد والمسترشد، إلا أن المرشد يجد صعوبة في تفسير مختلف أنماط المهني، إذ النظرية لم تتعرض مباشرة إلى الإرشاد المهني وإن ربط جاردنر بين الذكاءات المتعددة والمهن المناسبة لها.

يتطلب الاختلاف بين ذكاءات المرشد والمسترشدين الحذر في عملية التعامل مع الاتجاه الآخر من المسترشدين، والأخطر في التفاعل مع المسترشدين، وهذا يتطلب من المرشد أن يكون على وعي من هذه الاختلافات. إن المسترشدين الذين يواجهون صعوبة في الاختيار يكون لديهم أكثر من ذكاء أو ليس لديهم ذكاءات محددة لمهن هم يفضلونها، ويكون على المرشد أن يعمل على المساعدة في الحصول على خبرات جديدة، وقد يشعر المرشد بالإحباط من مثل هؤلاء المسترشدين خاصة من لا يرغب في اكتساب خبرات جديدة، لذلك يجب أن يتعلم المرشد أن يكون أكثر صبرا مع هذه الحالات.

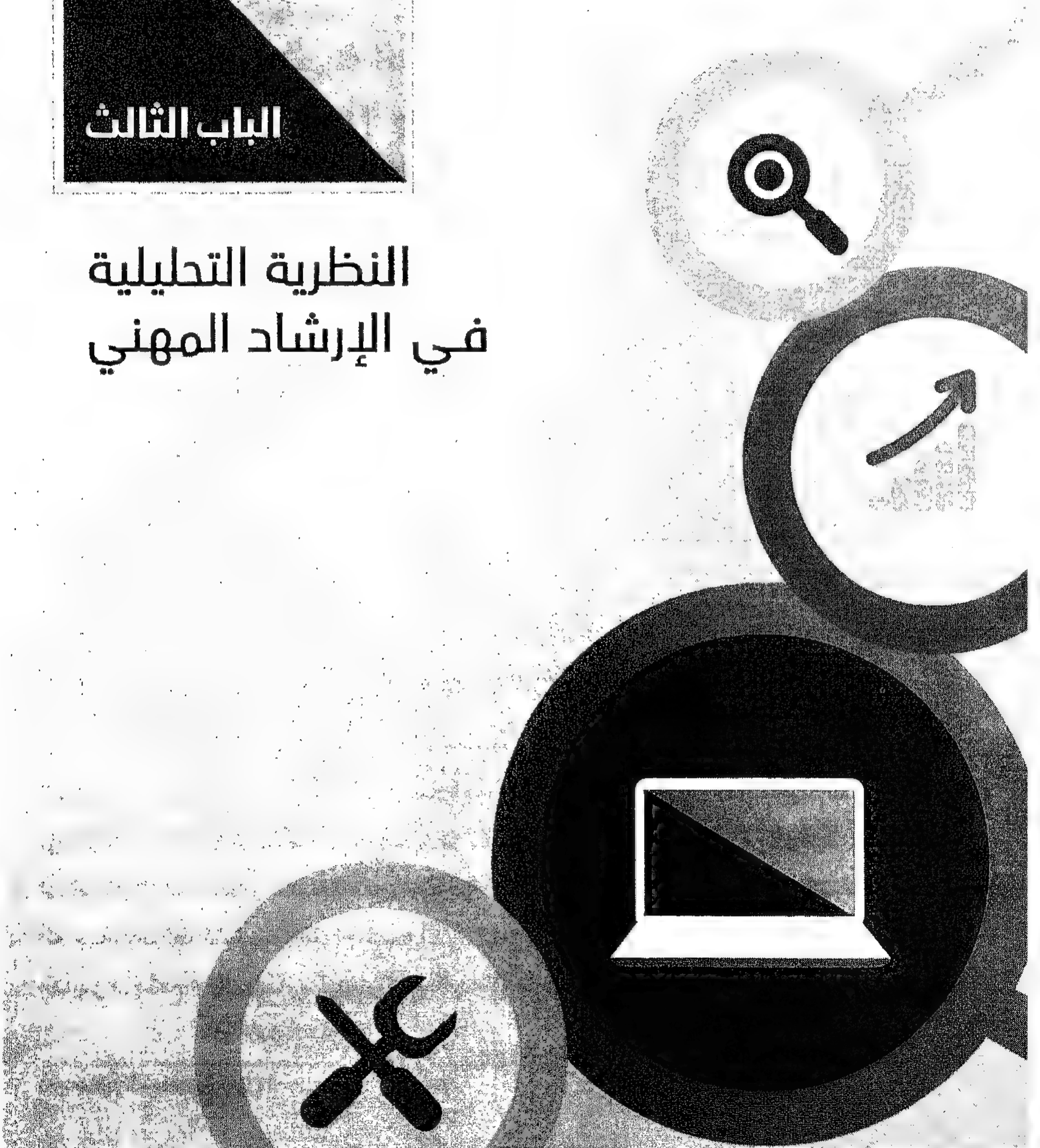
إن نظرية جاردنر لا تزود معلومات كافية عن المهن وتصنيفاتها، لذلك يجب أن يضع المرشد في اعتباره استخدام أساليب أو مراجع أخرى لتنمية النشاطات المهنية، وخاصة فيما يتعلق بالتعليم والأسرة ومكان السكن والمسؤوليات الشخصية.

دور المعلومات المهنية: قدمت نظرية جاردنر معلومات مفيدة في الإرشاد من خلال المشاريع التي تقدم بها لمختلف المراحل الدراسية، إلا أن على المرشد الرجوع إلى ما توفره المدراس من مراجع وأدلة أنظمة حاسوبية في الإرشاد المهني، وخاصة المرشد في الدراسة والمهن *The Educational Occupational Finder*.

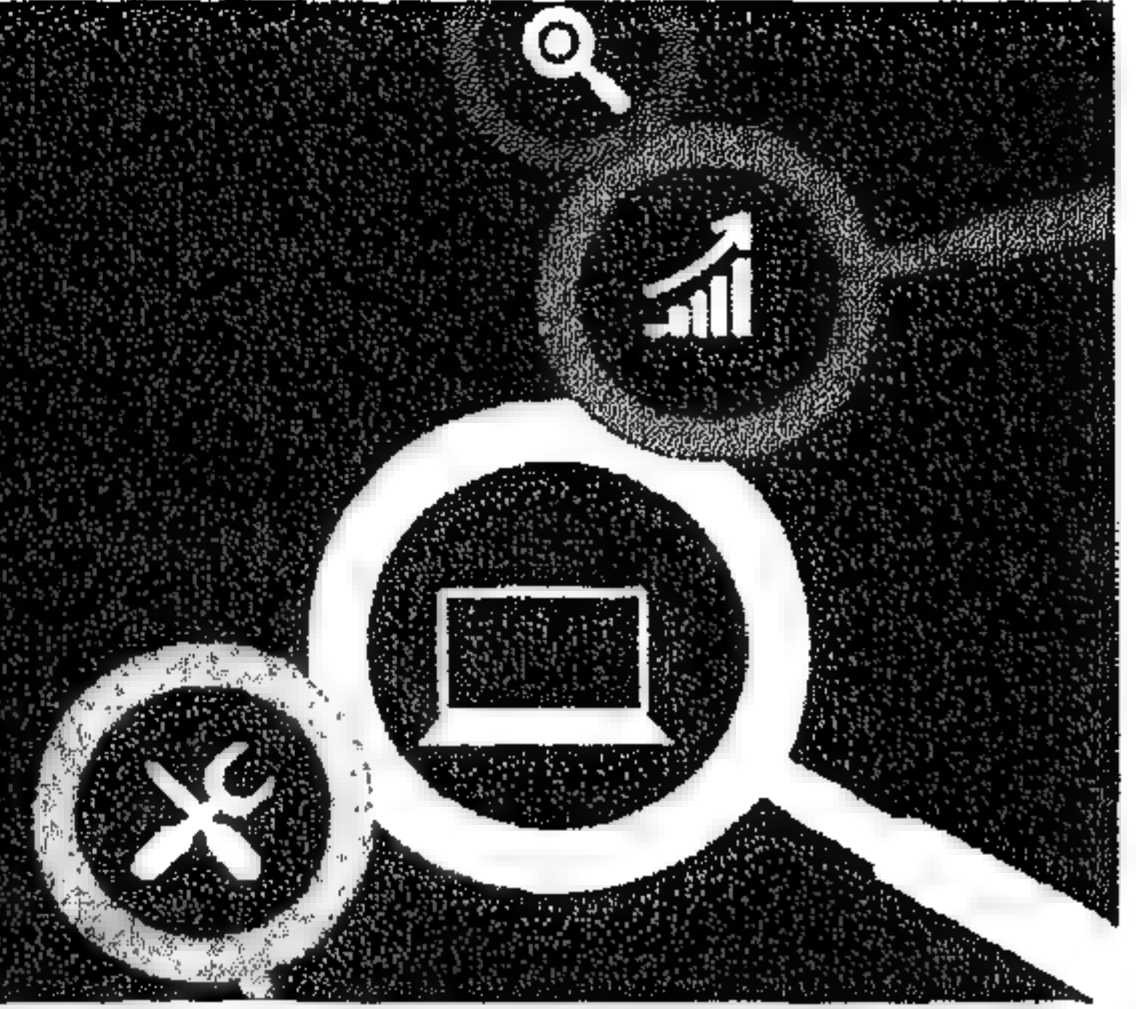
دور الاختبارات: اعد اختبار الذكاءات المتعددة، وهو متوفر بالعديد من اللغات ومنها اللغة العربية، ويحتوي هذا الاختبار على عدد من الفقرات تحدد الذكاءات وربطها بالمجالات المهنية المختلفة، ويمكن تطبيق تلك الاختبارات على كل من الذكور والإناث، وقد تم تطبيقه في الثقافات المتنوعة.



النظرية التحليلية في الإرشاد المهني



الفصل الخامس | 5



نظرية الأنماط عند ماير بريجز Myers Briggs Type Theory

تقوم نظرية الانماط عند ماير بريجز على نظرية يونغ، وسنعرض لنظرية يونج أولاً ثم لماير بريجز.

كارل جوستاف يونغ واحد من أهم المفكرين السيكلوجيين في القرن العشرين، ولد كارل في السادس والعشرين من يوليو عام 1875 في سويسرا، ونشأ وحيداً أثناء عمله في زيورخ وباريس، وأعجب يونغ بفرويد وأخذ يطبق أفكاره في أعماله. بدأ في مراسلته حتى التقى به في فيينا وأصبحا صديقين واستمرت الخطابات بينهما لمدة 7 سنوات. رشحه فرويد لرأس المعهد القومي للتحليل النفسي عام 1911. اختلف مع فرويد على مفهوم الليبدو فضعفت العلاقة بينهما حتى قدم استقالته من رئاسة المعهد، فانقطعت العلاقة بينهما عام 1914. نال يونغ اعجاب الجميع كطبيب نفسي ونال الفخرية لمدينة زيورخ والدكتوراه الفخرية في الادب من هارفارد وأكسفورد، وقد جمعت كتاباته في 20 مجلداً ومات عام 1961 في منزله.

تعد نظرية كارل يونغ Carl Jnng منذ عام 1921-1971 من أهم ما قدم في علم النفس التحليلي في تحديد نماذج الأنماط السيكلوجية للشخصية وربطها بأسلوب حياة الفرد، إذ ذكر يونغ (Jung، 1932) أن نمط الشخصية يتأثر بالعوامل الموضوعية الخارجية والذاتية الكامنة وراء استعداد الفرد للقيام بنشاط معين، ويحدد الاتجاه النمطي *Typique* سلوك الفرد واتجاهاته العامة. ونمط الشخصية قطاع يلبسه الفرد للتجاوب مع الوسط الاجتماعي، وللقيام بمسايرة معايير المجتمع، وللاستجابة للقيم وللالاتجاهات السائدة في المجتمع، بسلوكه ومشاركته الآخرين.

ويضطر الفرد في بعض الأحيان إلى لبس قناع لا يتقبله داخليا، وهنا تظهر شخصية الفرد على شكل مغترب عن حقيقته، إذ تخفي خلفها الأنا الحقيقية، ويظهر في هذه الحالة انقسام الشخصية وصراع بين الأنا الحقيقية والأنا المزيفة، ثم يحدث تمزق في العالم الداخلي للفرد، ويؤدي إلى نشوء اضطرابات أو أمراض نفسية (Jung, 1937).

مكونات طبيعة الشخصية الانسانية لدى يونغ

الغرائز والطاقات النفسية:

- الليبدو: يرى يونغ ان البشر لديهم غرائز فسيولوجية فطرية، ويرى ان النشاط العقلي يقوى بطاقة نفسية (الليبدو) وأن مفهوم يونغ عن الليبدو يشير الى الطاقة النفسية الكلية المستثمرة في النشاطات والإحداث، وتأخذ الغريزة الجزء الاكبر من طاقة الليبدو من عدة مصادر بما فيها الجنس.
- القيمة: يتلخص مفهوم القيمة في ان الطفل يبدأ بتكوين قيم مختلفة طبقا لما يفضل والوالدين وما هو مفضل لديه.
- العُقد: هي الطريق المميز الذي تعبر النفس من خلاله عن ذاتها، وعلى سبيل المثال فإن مجموعة الافكار والمشاعر المتمركزة حول الام تتشابك لتكون عقدة الام.
- اختبار تداعي الكلمات: يستخدم لقياس الطاقة المتجمعة، واستخدام يونج هذا الاسلوب كوسيلة للكشف عن الكذب اللفظي، وهذا الاختبار يتكون من قراءة قائمة من الكلمات المفردة، وفي نفس الوقت يرد عليها بكلمات تأتي الى الذهن، وبعد اكتمال القائمة يتم التفكير عن طريق استعادة الاستجابات السابقة.
- مبدأ المتضادات (المتناقضات): يرى يونغ ان الحياة تتكون من متضادات عديدة كالليل والنهار وال ميلاد والموت والشعور واللا شعور وهكذا.
- مبدأ التكافؤ: يعني ان الطاقة نظام ثابت تماما ولا يتغير، وإذا انتقلت من احد اجزاء النظام فإنها تظهر في مكان آخر؛ فإذا انسحبت الطاقة (الليبدو) من احد مظاهر الشخصية فإنها ستظهر بصورة اخرى في مكان آخر.
- مبدأ توزيع الطاقة: تخضع الشخصية لمبدأ التنظيم الذاتي، فطاقة الليبدو تنساب من موضع ذي توتر عالٍ الى آخر اقل توترا، كما يرى يونغ ان كل المكونات الشخصية لديها ميل لان تكون متساوية في الطاقة والظهور.
- الغاية (القصدية): يرى يونغ ان أي سلوك يجب ان يفهم في ضوء الهدف منه والسبب

من ورائه؛ فالشخصية لا تتحدد عن طريق الماضي فقط بل تستمد من تطور هادف نحو المستقبل.

- اللا شعور: قوة فطرية باعتدال، وتشمل يتاييع الابتكار ومصادر الإرشاد، والجزء الاساسي والهام فيه (هو جزء جمعي) يتكون من الاتجاه للتفكير السوي وتوريث السلوك من الاجيال السابقة، وهناك جزء اصغر ينتج من الكبت النفسي، وبعض الخبرات الشخصية الفردية الخاصة بالفرد فقط (شخصي).
- الشعور: الشعور في علم النفس التحليلي يشبه الى حد ما جزيرة صغيرة تظهر في وسط بحر واسع.
- الأنا (الشعور الشخصي): جهاز معقد من الافكار الشعورية يكون مركز الادراك عند الفرد، ويمده بمشاعر الهوية الذاتية، والاستمرارية تبدأ بالتكوين في سن الرابعة، وهي الجزء الوحيد الشعوري في الذات، واليها يرجع ما يسمى بعقدة الأنا. وهي مركز الشعور وأحد الانماط الأولية الاساسية للشخصية، وهي تزود الفرد بإحساس بالاتساق والاتجاه في حياته الشعورية، وتميل الى معارضة ما يمكن ان يهدد الاتساق الشعوري الهش.
- اللا شعور الشخصي والعقد: هو الوسيط بين اللا شعور الجمعي والشعور، ويحوي المواد غير الموجودة في متناول الشعور، ويصعب التمكن من ادراكها لأنها كبتت او حدث لها تسام. ويتألف اللا شعور الشخصي من النزعات الطفولية المكبوتة والرغبات والمدركات قبل الشعورية، والخبرات المنسية التي لا حصر لها والتي تنتمي اليه وحده. اما العقد فقصد بها يونغ ميل الافكار الى الارتباط والتداعي حول نواة معينة، وهذه النواة تعمل كنوع من المغناطيس النفسي له قدر من الطاقة، ويجتذب الفرد على نحو ما الى افكار تتناسب مع طاقته، وقد تكون هذه العقد شعورية أي نعرفها، وقد تكون شعورية جزئيا؛ أي اننا نعرف شيئاً عنها ونجهل اشياء، وقد تكون لا شعورية حيث تسلك هنا وكأنها مستقلة عن صاحبها.
- اللا شعور الجمعي: مخزن للتمهيدات الكامنة والمستترة التي تقدم العالم للفرد بطريقة خاصة. ويرى يونغ اننا نولد ولدينا ارث سيكولوجي كالإرث البيولوجي، وكلاهما محددان مهمان للسلوك والخبرة، كما اننا نملك لا شعوراً جمعياً يشتمل على مواد نفسية لا تجيء من الخبرة الشخصية، وهو مشترك وعام لدى جميع الناس، وكذلك فهو واحد. ولعل ذلك يرجع الى تشابه بناء العقل بين جميع اجناس البشر. إن اللا شعور الجمعي يسعى دوما لتحقيق اغراض الجماعة، ولا يسعى مطلقاً لبلوغ نصيب الفرد وقدره، ان قدرة الفرد ناتجة عن التعاون بين الشعور واللا شعور.

- تركيب الشخصية: يعد نموذج يونغ لتركيب الشخصية أكثر تعقيداً من الذي وضعه فرويد؛ فعلى سبيل المثال العقد تنشأ في اللاشعور، ويمكنها الانتقال إلى الشعور، وتحاول التأثير والتحكم في الشخصية لتحقيق أغراضها الخاصة، بينما يرى فرويد العكس. وهو يرى أن الشخصية تتألف من عدة أنظمة تعمل في ثلاثة مستويات من الشعور، فالأنا تعمل في المستوى الشعوري، والعقد والأنماط الأولية تعمل عادة في مستوى اللاشعور الشخصي واللاشعور الجمعي على التوالي، وتعمل الاتجاهات والوظائف في المستويات الثلاث من الشعور، ويمضي الزمن يحدث تألف بين الشعور واللاشعور داخل الشخص، وذلك من خلال عمل الذات، وهي من أهم هذه الأنماط الأولية على الإطلاق.
- نمو الشخصية: لدى كل فرد ميل للتفرد أو لتنمية الذات. والمقصود بالتفرد أن يصبح كائناً حياً فرداً متجانساً. فكلما زاد تفرد الشخص أصبح أكثر شعوراً بنفسه عن طريق معرفة الذات وتصرفه وفقاً لذلك.
- ومن وجهة نظر يونغ فإن النمو والارتقاء للشخصية يتألف من تكامل مادة جديدة مع شعور الفرد، وهذا يشمل اكتساب معرفة العالم ومعرفة الفرد نفسه. ونمو الأنا في الأساس هو امتداد واتساع الوعي الشعوري، ومهما يكن من شيء فإن التفرد هو نمو الذات، ومن وجهة نظر يونغ فإن الهدف هو اتحاد الشعور مع اللاشعور.
- مراحل نمو الشخصية لدى يونغ: لم يفصل يونغ في معالجة مراحل الحياة كما فعل فرويد، بل عرض بعض الأفكار الأساسية في هذا المجال، وهي:
- الطفولة: يرى يونغ أنه من الخطأ أن نفسر أن الأطفال الذين يواجهون صعوبات انفعالية مثل غرابة سلوك الطفل أو العصيان أو الاتكالية على أنهم مضطربون اضطراباً شديداً، ففي مثل هذه الحالات ينبغي علينا أن نفحص الوالدين وأن ندرس بيئتهم.
- الشباب والرشد المبكر: في هذه المرحلة يحدث ميلاد نفسي لمرحلة المراهقة، وبما يصاحبها من تغيرات نفسية وفسولوجية. وتتميز هذه المرحلة بالتمايز النفسي، وهو البلوغ والنضج أي المراهقة والاستقلال عن الوالدين، وفجأة هنا تواجه الشخصية مواقف تتطلب اتخاذ قرارات والتوافق مع الحياة الاجتماعية.
- متوسط العمر: يرى يونغ أن هذه المرحلة تبدأ تقريباً ما بين الخامسة والثلاثين أو الأربعين، ويشعر الناس فيها أنهم بحاجة للقيم الروحية، وهي حاجة تشكل دائماً جزءاً من النفس، غير أنها تتنحى جانباً في وقت مبكر من الحياة بسبب ما يكون للميول المادية من أولوية، وفي هذه المرحلة يحقق الناس النجاح والاستقرار بنسب متفاوتة.

- سن الشيخوخة: ان اهتمام يونغ بهذه المرحلة ضئيل، فهو يرى ان مرحلة الشيخوخة والطفولة متشابهتين. ففي هاتين المرحلتين يقوم الشخص بوظيفته اللاشعورية الى حد كبير؛ فالطفل لم يكن قد بلغ بعد مرحلة تكوين أنا شعورية عاقلة. والمسن يفرق تدريجيا في اللاشعور الجمعي ويختفي فيه في النهاية.
- الانماط الاولى: توجد منذ الميلاد، وهي موروثية وتمثل الطبقة العميقة والمتعذر الوصول اليها من الشخصية. وتحوي القناع والظل، وهي تكوين تمثل لفكرة سائدة، وهذه التمثيلات يمكن ان تتفاوت تفاوتاً كبيراً في التفاصيل دون ان تفقد نمطها الاساسي، وهي تشكل البنى التحتية للنفس، وهي تشبه البلورات، حيث لا يوجد بلورتان تتشابهان تماماً، ويرى يونغ ان الانماط الاولى كعناصر بنائية في اللاشعور. وهي تشير خيالات الفرد وأساطير الجماعة حيث تبدو كمنظم وتتكرر انماط معينة من المواقف والإشكال، وقصة أوديب مثلاً جيدة لمواقف النمط الاولى الذي يتناول حب الابن العميق لأمه، وصراعه مع أبيه، ويمكن ان نجد هذا الموقف في كثير من الخرافات والأساطير كنمط سيكولوجي لدى كثير من الافراد.
- الأنثى والأنيموس: يتبنى علم النفس التحليلي الرأي الاوسع في ان الانسان في اصله ثنائي الجنس، ولكنه يختلف عن النظريات الاخرى لأن هذه الظاهرة تنسب الى الانماط الاولى، فالأنوثة اللاشعورية في الرجل ترجع الى نمط اولي يعرف بالانيم، اما الذكورة اللاشعورية في الانثى فتعرف بالانيموس. هذه الانماط الاولى تحدث امرين: الاول: يجعل لدى الذكور صفات انوثة، والثاني: تكوين اطر عمل تجعل الذكور ينجذبون للإناث والعكس عند الإناث. والانثى تمد الذكور بصورة مثالية عن الانثى، والانيموس يمد المرأة بصورة مثالية عن الرجل، ويحدث التوافق بين الرجل والمرأة عندما يكون عند الرجل مركب انثوي قوي وعند الانثى مركب ذكري قوي.
- الشعور الجمعي (القناع) *The persona*: هو الوجه الخارجي من الشخصية، ووضِعَ ليقابل حاجات المجتمع بينما يخفي خصائص الشخصية الطبيعية الداخلية. وهو الخلق الذي من خلاله يتصل الفرد بالآخرين، ويشتمل القناع على ادواره الاجتماعية والملابس التي يختار ارتداؤها وأساليبه الفردية في التعبير عن نفسه، وللقناع جوانبه الموجبه وجوانبه السالبة، فالقناع المسيطر يمكن ان يكتسب انقاس الفرد، ويرى يونغ ان القناع ضروري لانه من خلاله يتصل الفرد بعالمه وهو يبسط تفاعلاته لانه يبين ما الذي يمكن ان يتوقعه من الآخرين.
- الظل: يتكون منذ الميلاد ويحوي المواد البدائية والواخزة للضمير وغير المرغوبة من

الشخصية؛ بالإضافة الى اية خصائص ايجابية تكون متعارضة مع القناع (Jung, 1971).

- انماط الشخصية: قسم يونغ الشخصية الى نمطين: منبسط ومنطوي، وهذان النمطان يمثلان قطبين متقابلين، فالمنطوي يتوجه نحو العالم الداخلي الذاتي بينما يتجه المنبسط نحو العالم الخارجي الموضوعي، ويميل المنطويون الى الانسحاب والعزلة والتأمل العقلي، ويتميزون بقدر من الكف، ويبدو عليهم عدم الثقة والميل الى الدفاع عن الذات، وهم يبتعدون عن التفاعل الاجتماعي، اما المنبسطون فهم اجتماعيون يسهل عليهم ان يكونوا صداقات، ويبدون اكثر انفتاحا واقل حرصا، ولديهم ثقة اكبر في انفسهم ويتسمون بعدم المبالاة، والأنماط المتطرفة لا وجود لها في دنيا الواقع، ويقسم يونغ الفروق الفردية وفق انماط الشخصية الوظائف والاتجاهات في عمليتين:

العملية الاولى: تتناول طريقة الفرد في الاستجابة للمتغيرات الخارجية والداخلية، وتتكون من اربعة وظائف:

- 1 - الحسي: يهتم بالحواس بشكل كبير.
- 2 - الفكري: الذي يسعى ويفهم ويستقبله بمداركه.
- 3 - الوجداني: يهتم بتحقيق السعادة والرغبة الشعورية.
- 4 - الحدسي: ويشكل احساس ومشاعر داخلية لا يمكن تفسيرها بسهولة اذا لم تتقدم الوظائف السابقة.

العملية الثانية: تتناول اتجاه حركة الليبدو، وهي ذات اتجاهين، هما:

- 1 - الانبساط: أي تحويل الليبدو نحو العالم الخارجي.
- 2 - الانطواء: أي تحويل الليبدو نحو اعماق النفس البشرية.

كما يرى يونغ ان الناس يميلون بدرجة كبيرة او قليلة الى أي من الانماط الاتية:

النمط المنبسط المفكر: هذا النمط يدرك كل شيء على انه مشكلة عقلية تحل بجمع الحقائق والبيانات وبالاستدلال وصولا الى نتيجة منطقية، وهؤلاء يصلحون للوظائف التنفيذية ويجيدونها.

النمط المنطوي المفكر: هذا النمط يتبع الفرد فيه افكاره متوجها الى الداخل بدلا من توجهه الى الخارج، وقد ينشغل تفكيره انشغالا تاما بالواقع الذاتي، والذي لا يكون مفهوما للآخرين كالعلماء واسعي الثقافة.

النمط المنبسط الوجداني: هذا النمط يميل الى صعوبة الناس والتحدث معهم؛ حيث يعمل

عملاً يتطلب تفاعلاً مع الناس، ويعمل على اكتساب موافقة الآخرين.

النمط المنطوي الوجداني: هذا النمط محكوم بمعتقداته القوية وولاءاته ولكن هذه الوجدانيات والمشاعر يصعب ان تظهر.

النمط المنبسط الحسي: يضع يونغ في هذا النمط من يستمتع بالخبرة الحسية العيانية كخبير تذوق الاطعمة وأنواع الشراب والروائح، ويتذكر اصحاب هذا النمط تفاصيل عيانية مادية أكثر من أي نمط آخر.

النمط المنطوي الحسي: يضم العاملين من الناس، فمن لديهم ذاكرة قوية التفضيل وبسبب هدوئهم وانطوائهم فإنه لا يبدو عليهم مباشرة ان ادراكهم للواقع يتسم بغرابة جزئية.

النمط المنبسط الحدسي: هذا النمط يضع خططا للمشروعات الجديدة على الدوام ويعمل على تنفيذها بحماس وطاقة واندفاع، ويدخل في هذا النمط الزعماء والسياسيون فهم يكرهون الروتين ويجدون التفاصيل مملة وقاتلة.

النمط المنطوي الحدسي: هذا النمط ملتزم برؤية داخلية، وقد يكون هذا الشخص في الحقيقة مبتكراً او لديه هوس بفكرة معينة (Jung 1937).

نظرية الأنماط عند ماير بريجز Myer Briggs Theory

كانت كاترين بريجز Catren Briggs شغوفة بملاحظة الناس؛ حيث طورت تصنيفاً لسلوكهم، مع أنها لم تكن اختصاصية نفسية، وذلك قبل أن تقرأ كتاب يونغ عن الأنماط النفسية، ثم درست أعمال يونغ بعمق ووجدتها متناسبة مع نظرتها لسلوك، واستمرت بعدها لمدة عشرين سنة تلاحظ سلوك الناس وتحاول أن تصنفها وفق أنواع الشخصية عند يونغ. وانضمت لها ابنتها ازابيل مايرز Myers في تطوير مقياس الشخصية، عملتا معا في تصنيف وتحليل إجابات المقياس. وفي عام 1956 تمكنتا من تأليفه مع مؤسسة خدمات الاختبارات.

طورت "كاثرين كوك بريجز" Katharine Cook Briggs وابنتها "إزابيل بريجز مايرز" Isabel Briggs Myers؛ مقياساً للشخصية، بعد ان درستتا على نطاق واسع أعمال يونغ، وتحولت اهتماماتها لسلوك البشري المتفاني لتحويل نظرية الانماط النفسية للاستخدام العملي، والذي قدمته خلال الحرب العالمية الثانية، الاعتقاد بأن معرفة التقضيلات الشخصية تساعد النساء اللواتي يدخلن قوة العمل الصناعية للمرة الأولى التعرف على نوع الوظائف المتوفرة في وقت الحرب التي تكون مريحة وفعالة". وطورتا الاستبيان؛ الذي يركز على الناس الطبيعيين وتؤكد ان

قيمة الاختلافات الطبيعية. واعتقد روبرت كابلان ودينيس ساككوزو Robert Kaplan and Dennis Saccuzzo "أن الافتراض الأساسي لاستبيان نمط مايرز-بريجز MBTI هو أن لدى كل فرد جميع التفضيلات وهي محددة في الطريقة التي تفسر له تجاربه، وتكمن وراء هذه التفضيلات مصالحه، واحتياجاته، وقيمه ودوافعه. وقد نشر في عام 1962 اختبار MBTI، وتم عام 1962 تأليف دليل له ونشره أيضا، وتحدثت ازاييل في اجتماع الجمعية الأمريكية لعلم النفس، وتدرجيا جذب المقياس الاختصاصيين النفسيين. وفي عام 1969 عملت مع ماري مكاولي في جامعة فلوريدا في مختبر علم النفس الذي أصبح فيما بعد متخصصا في تطوير المقياس بناء على جهود الباحثين وأصدرت مجلة علمية "الأنواع النفسية للسلوك" (Myers and McCathry, 1985)، وأضافت ماير Mayer نمطين لأنماط الشخصية التي حددها يونغ سابقا، وهي نمط إصدار الحكم Judgment وهو يصدر الأحكام أو المعلومات، يقابله نمط الاستقبال Perceptive الحكم وهو يتقبل الأحكام أو معلومات من الخارج. إذ عن مختلف طرق الإدراك أو الاستيعاب والحكم عند الأفراد في انتباههم للآخرين أو وكيف يصرون قراراتهم. وذكرت ان بعض الناس مهتمين بمعرفة ماذا يحدث في العالم الخارجي، والآخرين يهتمون بمن حولهم أكثر من الاهتمام في نظرتهم وأفكارهم (Myers-Briggs, 1995).

إن نظرية ماير بريجزز للأنماط الشخصية هي نظرية في الشخصية، ولم تصمم للإرشاد والنمو المهني، إلا أنها أصبحت معروفة في الإرشاد المهني، وكثير من المرشدين وجدوا أنه يمكن تطبيقها في الإرشاد المهني، إذ يعد نمط الشخصية أحد المعايير الأساسية التي يعتمد عليه الفرد في تحديد مهنة المستقبل المناسبة له، ويعتمد في تحديد نمط شخصية الفرد على ما جاءت به نظريات علم النفس الشخصية، وتصنف نظرية ماير بريجزز في سياق الإرشاد والنمو المهني ضمن نظرية السمة والعمل، مع أنها من اتباع نظرية يونج التحليلية، إذ ترى أنه يجب أن يفهم الفرد قدراته وإنجازاته وميوله وقيمه وشخصيته، ويقوم المرشد باستخدامها كنظرية تحليل نفسي. وقدم مايرز ومكاولي وكوينك وهامر (Myers, McCaulley, & Hummer 1985) قوائم بيئات المهن المناسبة لأنماط الشخصية، التي تساعد في تحقيق الخطوة الثالثة في نظرية السمة والعامل؛ بمزاوجة المعلومات عن الذات وعالم العمل، وسوف تفسر نظرية الأنماط: الانبساط - الانطواء، الحسن - الحسد، التفكير - المشاعر، استقبال الحكم - إصداره، وهناك عدد من المصطلحات استخدمت في نظرية ماير بريجزز، والعلاقات المتبادلة بين مختلف أنماط الشخصية، وفهم النظرية يجب تفهم التصنيفات الأربعة المتعامدة، وكيف تعمل بالتبادل مع بعضها البعض. إن المفاهيم الأساسية في نظرية ماير بريجزز هي الإدراك مقابل الحكم، والانطواء مقابل الانبساط، وسيتم توضيح كيفية إدراك الفرد لما يحيطه وكيف يصدر حكما عن ملاحظاته. وهذا يحدد

نظرتة للعالم.

الاستقبال وإصدار الحكم: *Perceiving and Judging* تعتمد نظرية ماير بريجز على طريقة ملاحظة الأفراد لعالمهم، وإصدار حكمهم بناء على إدراكهم أو استقبالهم. وأن أول خطوة في تعامل الفرد مع عالمه هو الإدراك للأحداث والناس الآخرين وللأشياء والأفكار، ثم يتخذ الفرد قراراً أو يعمل استنتاجاً عما لاحظته من أحداث وأناس آخرين وأشياء وأفكار. وبناء على نظرية ماير بريجز ترجع معظم النشاطات العقلية إلى الاستقبال / الإدراك والحكم، وأن الفرد طوال حياته الدراسية والعملية يستقبل ويصدر. وهناك طريقتان لكل منهما، تمثلان نمطان متضادتان في الحصول على المعلومات وفي التعامل مع العالم الخارجي. فصاحب النمط الأول يعتمد على التفكير والمشاغرة في إصدار أحكامه، وهو منظم يفضل الاعتماد على بذل جهد كبير والمحاكمة العقلية في إصدار أحكامه، ويفضل الحياة المخطط لها ويلتزم بها والتحكم بها، ويسعى إلى أن تكون قراراته دقيقة. أما النمط الآخر يهتم باستقبال المعلومات وآراء الآخرين، فهو أكثر مرونة وتكيفاً، ويعتمد على جمع المعلومات في عملية الإدراك، ويعتمد في إدراك الأشياء وإصدار أحكامه على وظيفتي الحس والحدس، لذا فهو أكثر تقبلاً لآراء الآخرين، ويتمتع بمرونة عالية وتلقائية في التعامل مع الآخرين، ويميل إلى فهم الحياة والتكيف معها أكثر من ضبطها أو التحكم بها، ولديه ثقة بقدراته في التكيف مع الواقع في حالة حدوث طوارئ. وأن إضافة هذين النمطين الجديدين لأنماط الشخصية تتسق مع نظرية يونغ (1921-1971) وبما قدماه ماير بريجز حول إصدار الحكم واستقباله؛ حيث أصبحت أنماط الشخصية 16 نمطا.

يتضح عند الاستفسار عن هو الشخص النقيض أو الآخر، بأنه قد يكون سهلاً، فقد نقول أن النمط المنطوي هو الجانب الآخر من النمط المنبسط، والنمط المفكر مقابله النمط الشاعري، والشخص الذي يصدر الحكم مقابله الشخص متلقي الحكم، لكن في الحقيقة غير ذلك؛ فهناك ثمانية أنماط تدرج تحت المنطوي، كما أن هناك ثمانية أنماط تدرج تحت المنبسط، وعليه فإن هناك أسلوب آخر للإجابة عن هو منطوي ومن هو منبسط (Mayer and Briggs, 1995)

طريقتي الاستقبال: *The two ways of Perceiving* وتتضمن الأنماط الآتية:

الحس والحدس: *Intuition and Sensing*: هذان النمطان متضادتان في الحصول على المعلومات، صاحب النمط الحسي يعتمد على حواسه في إدراكه وتفضيلاته، ويتقبل ما هو موجود في الحاضر، وهو واقعي وعملي، ويتعامل مع الحقائق بشكل كبير، ولديه قدرة عالية على التذكر، وأنه يعتمد على حواسه كوظيفة سيكولوجية تعمل على تمرير المثيرات عبرها إلى الإدراك، أي نقل الصور المدركة من العامل الخارجي إلى العقل. بينما النمط الآخر الحدسي يذهب إلى ما

بعد الحواس في إدراكه، ويصل إلى معاني مبتكرة، ويعتمد على وظيفة سيكولوجية مختلفة في إدراك الأشياء والمواضيع، وهي بطريقة لا شعورية؛ إذ يفهم المعاني والاحتمالات والعلاقات التي تصله عن طريق الحواس بصورة كلية، ويحاول تحليلها وإيجاد نماذج جديدة تزيد من قدرته على التخيل، وهو عندما يرى نهرا جاريا يفكر في كمية المياه المتدفقة وسرعتها، وكيفية الاستفادة منها في ري الزرع وتوليد الطاقة وما إلى ذلك، عكس النمط الحسي الذي يفكر في طول النهر وكمية المياه الموجودة فيه واتجاهه.

طريقتي الحكم The two ways of Judging Perceiving وتتضمن الانماط الآتية:

التفكير والمشاعر Feeling and Thinking يمثل هذان النمطان أسلوب اتخاذ القرارات أو الأحكام، فيعتمد أحدهم في إصدار أحكامه على تفكيره، أي على المنطق في إصدار قراراته، ويمكنه أن يتنبأ بالتتابعات المنطقية لأي عملية أو حدث، مما يساعده على اتخاذ قراراته بموضوعية في ضوء الأسباب، مما يجعله أقرب إلى الحقائق، وأكثر قدرة على اكتشاف الأخطاء. أما الشخص في الطرف الآخر يعتمد على ما يشعر به، وأنه يصدر قراراته وفق قيمة الشخصية والاجتماعية. وأنه يعتمد على إحساسه في تحديد أهمية الشيء أو الحدث بالنسبة له، أو بالنسبة لغيره من الأفراد، وهو حساس للقيم الجمالية، ويفضل التعامل مع الآخرين، والعمل لمصلحته ومصلحتهم.

مجموعات الاستقبال والحكم Combinations of Perceiving and Judging

إن الاستقبال أو الإدراك يسبق الحكم؛ حيث إن هاتين الوظيفتين مجتمعتان عند الأفراد، وماير وآخرون وصفت أربع مجموعات للاستقبال والحكم، وإن الفرد يفضل استخدام أحدها على الأخرى، وإن كيفية استقبال الفرد وحكمه لا يؤثران فقط على طريقة حياته، بل أيضا على كيفية تفاعله مع الآخرين، فإن الأفراد الذين يستخدمون التفكير والحس في استقبال أو إدراك الأحداث وإصدار حكم يختلفون عن الأفراد الذين يستخدمون الحدس والمشاعر، وفيما يلي أمثلة توضح الأربع مجموعات:

الحس والتفكير Sensing and Thinking إن الأشخاص الذين يعتمدون على الحس والتفكير يفضلون التركيز على جمع الحقائق التي يتحققون منها بملاحظتهم، ويفضلون أن يسمعوا أو يروا ما يحدث، ويحسبوا الفائدة أو المخرجات الآتية، وهؤلاء الأشخاص عمليين وواقعيين، ويرغبون بمهن تتطلب تحليل الواقع، مثل المحاسبة والإدارة والمحاسبة والتدقيق، والإنتاج والشراء. وعندما

يتخذون قرار لاختيار مهنة يقومون باتخاذ قرارا منطقي عقلاني يعتمد على المعلومات التي حصلوا عليها من الأدب حول المهن والتحدث مع الآخرين.

الحس والمشاعر Sensing and Feeling يعتمد اصحابه على الرؤية والسمع والحواس الأخرى، إلا أنهم يتخذون قراراتهم بناء على مشاعرهم، وينتبهون إلى مشاعرهم ومشاعر الآخرين عند إصدار الحكم. وهم يهتمون بملاحظة الناس الآخرين أكثر من الموضوعات، ويسعون إلى المهن الطبية والعمل الاجتماعي وتعليم الأطفال وتقديم خدمات للآخرين. وعندما يتخذون قرارا مهنيًا يعتمدون على معلومات عن المهن والعاملين فيها، وكيف سيشعرون في أداء مهنة محددة يوم بيوم.

الحدس والتفكير Intuition and Feeling الذين يستخدمون الحدس والتفكير يتخذون قراراتهم بالاعتماد على التحليل واستخدام المشاريع المستقبلية، ويبدو أنهم يستمتعون بحل المشكلات، خاصة النظرية المتعلقة بالطبيعة، وتتعلق المهن التي يسعون إليها بالبحث العلمي الحاسب الآلي والأعمال المالية ومراكز متخذي القرار، وأن قراراتهم تكون منطقية وواضحة.

الحدس والمشاعر Intuition and Thinking لا يركزون على ملاحظتهم على الأحداث الحالية، لكنهم يهتمون بالاحتمالات المستقبلية، ويشاركون بمشاعر شخصية دافئة وملهمة، تواقين للأخذ بالتوجه الإبداعي لتحقيق الحاجات الإنسانية، وتكون ميولهم بالموضوعات اقل، ويعملون بوظائف التعليم الجامعي والتدريس الثانوي، ومهن رجال الدين، والإعلان والخدمات الاجتماعية، وعند اتخاذ القرار يختارون المهن التي تكون الأفضل لمصلحتهم، ويركزون على ملاحظة المشاعر أكثر مما يلاحظون أنفسهم.

تفضيل الإدراك او الحكم The Preference of Perception or Judging: عند استخدام نظرية الأنماط لماير بريجز ليس المهم فقط أن تفهم كيف يستقبل ويحكم المسترشد، ولكن يجب معرفة أيهم أكثر أهمية؛ إذ يختلف الأفراد في إدراك أو استقبال الموضوعات والناس حولهم وفي إصدار حكم، بعض الناس يصدرن حكماً بناء على معلومات قليلة وهنا يتميزون بالحكم، بينما آخرون يعتمدون على حقائق كثيرة قبل الوصول إلى الحكم وهنا يتميزوا بالإدراك، وهناك أشخاص يستمرون في استقبال المعلومات دون أن يتخذوا قراراً، وهناك أشخاص يصدرن حكماً ويتوقفون عن البحث أو استقبال براهين جديدة، وهم يتميزوا في حياة مرتبة، بينما الآخرين يعيشون حياتهم كما هي.

انبساط مقابل انطواء: Extraversion and Introversion يعد الانبساط والانطواء عنصراً جديداً في تحديد إدراك أو استقبال الفرد للعالم المحيط به، وهما يعبران عن كيف يرى الفرد العالم المحيط به، وهما يصفان نمطين متضادتين، أن الشخص الانبساطي يتميز بحب الآخرين

والاهتمام بهم، وينتبه أكثر لهم وللعالم الخارجي، عكس الانطوائي الذي يركز على مفهوم العالم الداخلي من مشاعر وأفكار ومعلومات. وأن هذين النمطين يدلان على توجه تفكير الفرد وميوله، ولا يعني ذلك أن أحدهم أفضل من الآخر، فإن لكل من أصحاب النمطين قدرات عقلية وخصائص شخصية ودافعية تميز أحدهم عن أصحاب النمط الآخر. فإن الشخص ذو النمط الانبساطي يهتم بمعرفة العالم الخارجي من أناس وأشياء وغيره، أي يميل إلى التركيز على العالم الخارجي من أفراد ومجتمع وبيئة، ويتفحص العالم المحيط بهم لتفهمه، ويوجه طاقاته وميوله نحوه، وأنه في تواصله يفضل الحديث على الكتابة، ويفضل الأفعال والأعمال. أما الشخص ذو النمط الانطوائي يهتم بعالمه الداخلي من أفكار ومفاهيم، وينجذب لما يحدث فيه، ويفضل الأعمال التي تعتمد على نشاطات يفهمها بسهولة، ويفضل فهم ما حوله، ويفكر كثيراً بما يقوم بأدائه قبل القيام به.

مجموعات الأنماط الستة عشر The Sixteen Type Combinations، قسمت أنماط الشخصية إلى ستة عشر نمطاً بناءً على طريقتي استقبال أو إصدار المعلومات ونمطي الانطواء والانبساط، وهي موضحة في الجدول (1) الآتي. وهي تستخدم لوصف العلاقات المتبادلة للأبعاد الأربعة الأساسية، وأن أنماط الانطواء تمثل النصف الأعلى، وأنماط الانبساط تمثل النصف الأدنى. والحس يمثل الجانب الأيسر والحدس يمثل الجانب الأيمن، وإن التفكير والمشاعر واستقبال الحكم موزعة بطريقة منظمة. وترى مايرز وبريجز أن تقسيم الناس إلى هذه الأنماط يجعل الناس يعملون في هذا العالم بسعادة ومتعة وفق نمط شخصيتهم.

وقدمت مايرز وبريجز نماذج للمهن التي ترتبط بكل نمط من أنماط الشخصية. والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): الأنماط الستة عشر والمهن التي يفضلونها

الرمز	النمط العاكس	الرمز	نمط الشخصية
esfj	منبسط، حسي، شاعري، يصدر معلومات / بائع، واختصاصي تجميل وموظفي صحة عامة ومدير مكتب وسكرتير ومعلم	intp	1 منطوي، حدسي، مفكر، مستقبل للمعلومات / مهندس معماري فنان ومحلل كمبيوتر ومهندس وعالم وكاتب
isfj	منطوي، حسي، شاعري، يصدر معلومات / موظف حكومي، او رعاية صحية، امين مكتبة وموظفي خدمات ومعلمون.	entp	2 منبسط، حدسي، مفكر، مستقبل للمعلومات / مخترع، او ممثل وصحفي وشؤون تسويق وصور ومتعدد مبيعات
esfp	منبسط، حسي، شاعري، يستقبل معلومات / مرفق كوميدي، او رعاية طفل ومهندس مناجم وسكرتير ومشرف	intj	3 منطوي، حدسي، مفكر، يصدر للمعلومات / عالم، او محلل حاسوب ومهندس وقاضي ومحامي ويجري بحوث وعالم، اجتماع.
isfp	منطوي، حسي، شاعري، يستقبل معلومات / فنان او اعمال مكتبية أو بناء وموسيقي وأعمال خارج المكتب ودهان وكاتب بورصة	entj	4 منبسط، حدسي، مفكر، يصدر للمعلومات / مارشال، او اداري ومدير اوراق مالية ومحامي وتسويق واجراء البحوث
estj	منبسط، حسي، مفكر، يصدر معلومات / اداري أو مدير مالي ومدير ورجل مبيعات ومشرف	infp	1 منطوي، حدسي، شاعري، مستقبل المعلومات / مدير مالي، او فنان ويعمل بالترفيه، ومؤلف وطبيب واختصاصي نفسي او اجتماعي وكاتب
istj	منطوي، حسي، مفكر، يصدر معلومات / امين سر، ومحاسب ومدقق ومهندس ومدير مالي وشرطي وعامل معادن وتقني	enfp	2 منبسط، حدسي، شاعري، مستقبل للمعلومات / صحفي، او ممثل رجل دين ومرشد وصحفي وموسيقي وموظف علاقات عامة
estp	منبسط، حسي، مفكر، مستقبل المعلومات / متعهد، ومدقق وتجار وموظف شؤون تسويق وشرطي وكاتب مبيعات وعامل خدمات	infj	3 منطوي، حدسي، شاعري، يصدر المعلومات / مؤلف، او فنان ورجل دين وموسيقي وطبيب نفسي، واختصاصي اجتماعي، ومعلم وكاتب
istp	منطوي، حسي، مفكر، مستقبل المعلومات / صانع او عامل ماهر، او عامل مهني وعمال بناء وميكانيكي وعامل خدمات حماية واحصائي.	enfj	4 منبسط، حدسي، شاعري، يصدر المعلومات / معلم، او ممثل ورجل دين واستشاري ومرشد واقتصاد منزلي وموسيقي ومعلم

الموائمة بين أنماط الشخصية والميول المهنية: إن نمط الشخصية يرتبط بجانب آخر من الشخصية وهو الميول المهنية، وقد أكدت نتائج دراسة مايرز ومكاولي (Myers & McCaulley, 1985) أن اختلاف أنماط الشخصية لدى الطلبة يؤدي إلى اختلاف الميول نحو المواد الدراسية. وضحت نتائج دراسة أبو خرمة (1988) بأن اختلاف الطلبة بميولهم مرتبط باختلاف نمط الشخصية، وبالتالي من المتوقع أن ترتبط أنماط الشخصية مع التخصصات الدراسية. وأشارت نتائج دراسة الكحلوت (1992) إلى أن الطلبة ذوي النمط الحدسي أفضل تحصيلاً من طلبة ذوي النمط الحسي، ويرجع ذلك إلى أن وظيفة الحس نقل الصور المدركة من العالم الخارجي إلى العقل عبر حواس الفرد، أما وظيفة الحدس تعمل على إدراك الأشياء والموضوعات بطريقة لا شعورية، وتجعل الفرد يفهم المعاني والعلاقات التي تكمن خلف هذه المعلومات التي توصل إليها الفرد من خلال الحواس. وذكر أن نمط الانطواء يرتبط إيجاباً مع طلبة الفرع العلمي، وسالباً مع طلبة الفرع التجاري، وأن نمط المشاعر يرتبط إيجاباً مع طلبة الفرع التجاري وسالباً مع الفرع العلمي. وأن التفكير يرتبط إيجاباً مع الفرع العلمي، وأن إصدار الحكم أو استقباله يرتبط بنفس الدرجة عند الطلبة في الفروع الدراسية المختلفة. كما يرتبط نمط الشخصية بالمهنة ويساعده في التقبل أو التكيف والنجاح بها.

علاقة نمط الشخصية والمهنة المفضلة لدى صاحبها ولدى الشريك الآخر: هناك علاقة بين أنماط الشخصية الستة عشر والمهن لدى اصحابها ولدى الشريك الآخر المفضل، وذكر كريسبي وبات (Keirsey & Bate, 1984) أن نمط الشخصية يلعب دوراً مهماً في تحديد المهنة أو في اختيار الشريك المفضل، إذ إن نمط الشخصية يلزم صاحبه باختيار شريك الحياة من مجال مهني قد يتكامل معه، أو يشبع حاجات يتوق إليها، لذا تجد عند اختيار شريك من نمط شخصية يكون من البعد الآخر المكمل للشخص، وهذا يجعله أكثر رضا وسعادة في حياته، وفي حالة تحقيق هذا الاختيار يكون الشريكين أكثر توافقاً وسعادة، والجدول (2) يوضح أنماط الشخصية للمهن المختلفة وللشريك المفضل لديهم.

الجدول (2): أنماط الشخصية الستة عشر والمهن المفضلة لديهم

أنماط الشخصية الستة عشر والمهن المفضلة				
	1	2	3	4
1	منطوي، مُبدئي / حدسي، مفكر، مستقبل للمعلومات	منبسط، حسي، شاعري، يصدر معلومات	منطوي، مُبدئي / حدسي، شاعري، مستقبل المعلومات	منبسط، حسي، مفكر، يصدر معلومات
	مصمم/معماري	بائع	الباحث عن الحقائق المالي	إداري/موظف
2	منبسط، مُبدئي / حدسي، مفكر، مستقبل للمعلومات	منطوي، حسي، شاعري، يصدر معلومات	منبسط، مُبدئي / حدسي، شاعري، المستقبل للمعلومات	منطوي، حسي، مفكر، يصدر معلومات
	مخترع	موظف رسمي عام	الصحفي	أمين سر
3	منطوي، مُبدئي / حدسي، المفكر، يصدر للمعلومات	منبسط، حسي، شاعري، يستقبل معلومات	منطوي، مُبدئي / حدسي، الشاعري، يصدر المعلومات	منبسط، حسي، مفكر، مستقبل المعلومات
	عالم	المهرج	المؤلف	متعهد
4	منبسط، مُبدئي / حدسي، مفكر، يصدر للمعلومات	منطوي، حسي، شاعري، يستقبل معلومات	منبسط، مُبدئي / حدسي، شاعري، يصدر المعلومات	منطوي، حسي، مفكر، مستقبل المعلومات
	مارشال في الجيش	الفنان	المعلم	صانع /عامل ماهر

بناءً على الجدول (2) أعلاه إن الشخص المصمم يجذب للبائع، والمبتكر المخترع يجذب للموظف الرسمي، والعالم يجذب للمهرج، والمارشال يجذب للفنان، والموظف المالي يجذب للإداري، والصحافي يجذب لأمين السر، والمؤلف يجذب للمتعهد، والمعلم يجذب للصانع أو الحرفي الماهر والعكس صحيح، وفيما يلي تقسرا للعلاقة بين أنماط الشخصية والمهن.

1 - مهنة المصمم: لا تقتصر على المصمم المعماري للبناءات، بل تشمل الفيلسوف والعالم، والرياضي ومبرمج الحاسوب، أي الأشخاص الذين يعدون التصاميم المجردة، وعموماً تبلغ نسبة الأفراد الذين يتصفون بصفات المصمم 15%. وينجذب المصمم إلى البائع بالدرجة الأولى، ويرجع انجذاب أو إعجاب البائع بالمصمم لأن نجاح البائع يعتمد على مدى إقناع المشتري لأن يشتري ما قام بتصميمه. وإن البائع يتعامل مع أشياء ملموسة واقعية والمصمم يحتاج إلى من يربطه بالواقع؛ إذ إن المصمم يشبه البالون المليء بالهيدروجين ويحتاج لمن يربطه بالأرض. كما أنه يجذب إلى المعلم، الشخص الذي يساعد الآخرين على أن يتميزوا ويستفيدوا من تصميمه، خاصة أن المعلم يتعامل مع الواقع والتغيير والتطوير

ويوصل للآخرين ما يقدمه المصمم، لكن المصمم لا ينجذب إلى العامل الماهر، القادر على استخدام الآلة أو بمن يتصف بالخيال والمجازفة والمغامرة، لأن المصمم يحتاج إلى من يجعله واقعياً بدرجة أكبر.

2 - مهنة المبتكر، وهي الابتكار مقابل الوظيفة الرسمية، وينجذب المبتكر إلى الموظف الذي يقوم بتوفير المواد ومتطلباتها للمسؤول عنه، ويقوم المبتكر في إعادة صياغة المواد ومتطلباتها، ويمارس الأصالة لتصبح بشكل أفضل. إن المبتكر يحب أن يرى الآخرين عمله، وإذا استطاع أن يجد من يعمل على الاستفادة مما ابتكره، وقد يكون الموظف، لكنه أحياناً يتعرض لمشكلات مع المسؤولين الكبار الذين يزعمهم رؤية محاولات وإجراءات جديدة أفضل. وأن الموظف ينجذب للشخص المبتكر؛ إذ إن الابتكار يساعد الموظف في أن يضاعف من إنتاجه بطريقة جديدة، ويصبح معطاءً، ويتميز بروح العطاء، وقد يضحي المبتكر من أجل تحقيق ابتكاره والموظف يساعده في تنفيذ ما يقدمه.

3 - العالم مقابل المهرج، يرغب العالم بضبط الطبيعة، إلا أنه يواجه صعوبة أكثر من الآخرين في اختيار شريك الحياة، لأنه يرى بأن الاختيار يجب أن يتم بطريقة علمية، وهو يتبع عادة أسلوب البحث النوعي في وضع التبرير والأهداف لاختياراته، وأنه عندما يكون شاباً ينجذب إليه المهرج التلقائي المنطلق والمبتكر للفكاهة، إلا أن العالم يضع شروطاً إضافية؛ إذ إنه ينجذب إلى من تتوفر لديهم جاذبية طبيعية. وينجذب العالم للصحافي لتمييزه بالعزيمة والتصميم.

4 - المارشال مقابل الفنان، يضع المارشال يديه على عدة جيوش، ويستخدم قواه ليضبطهم، خاصة في ساحات الحرب الخالية من كل المناظر الطبيعية، وهو يجب أن يضبط حالته الانفعالية، ويتحكم فيها من خلال اتباع استراتيجيات بعيدة المدى ومنطقية ومتسلسلة، لذا فهو عندما يبحث عن شريك يفضل أن يبدو كزهرة صغيرة ذات ألوان زاهية، وهو هنا ينجذب للفنان الذي يشاركه الهدوء في الطبيعة أو في الغابة أو المنتزهات الطبيعية، والميادين البعيدة عن ميادين الحرب والقتال، وليساعده أن يبتعد بين طبيعة حياته المهنية وإضفاء نوع جديد من الحياة في البيت.

5 - موظف مالي مقابل موظف إداري، إن الشخص الذي يعمل في الأمور المالية يواجه صعوبات أكثر أيضاً في اختيار شريك الحياة؛ إذ إن هذا النمط من الشخصية جاد جداً، لذا فهو يحتاج إلى شخص يأخذ ويعطي معه، ويحتاج إلى شريك يأخذه بعيداً عن تمسكه بالأمور وتعبدته ورهينته ونظرته السوداء. وهو يجد ضالته في الشريك الإداري المزود بالبدائل

التي تتعلق بالأنظمة والتعليمات والاستثناءات بأمور الضرائب وغيره من أمور الإدارة؛ إذ إنه يساعده بأن يرتبط في العالم الواقعي بدرجة أكثر. خاصة أن المالي يوجه جهوده نحو وضع الأهداف، والإداري يطبقها واقعياً؛ إذ إن كل منهما يزود الآخر بالملاذ، فإن الإداري يحميه من أن يقع فريسة للرهبنة المالية وينسى نفسه، ويزوده بالأنظمة التي تفسر المواقف الغامضة وإمكانية تطبيقها، ويستفيد منه في تفسير كثير من الأمور الإدارية، وإن اختيار شريك بالخطأ مثل الحرفي الماهر أو المتعهد يجعل كل منهما فاشلاً في عمله ويواجه صعوبات.

6 - الصحافي مقابل أمين السر (المحافظ على الأمانات)، هنا نجد الصحافي شخص موظف مسؤول، يحمل روح المساعدة والانفعال والعزيمة، وأنه شخص مخلص بقوة لوجود معنى للحياة، ومولع في الذكريات، ويتدخل بكل شيء، ولا يتحمل أن يكون خارج الموضوع، وهذا يجعله مراسلاً صحفياً أو صحفياً جيداً، والشخص الذي ينجذب له هو الذي يتحمل الأمانة ويعمل لتحقيقها، وهو من يعمل على حفظ المعلومات وترتيبها، ويعمل على إعداد التقارير والموازنة السنوية، وما فيها من أسرار قد تثير اهتمامه، خاصة أن هذا الشريك يعمل على التحقق من صدق الاتفاقيات، وسير الأمور المالية وتأمين سير المؤسسة واستقرارها، أي يحافظ على سير السفينة في الاتجاه الصحيح، ويكون سعيداً بتحقيق الأمن والسلامة لشريكه، وخاصة أن أمين السر يكون إدارياً يتابع أداء العمل والعاملين، ولديه معلومات عن كل شاردة وواردة في الإدارة التي يعمل بها، قد تفيد الصحافي في الوصول إلى السبق الصحفي.

7 - المؤلف مقابل المتعهد، ينجذب المؤلف نحو المتعهد، ونحو الفنان؛ إذ إنهما قد يكونان متشابهان في الأداء؛ إذ إن المؤلف يبتكر والآخر يتعهد ابتكاره ويقوم بتنفيذه أو الاستفادة منه، وأن إقتاع الفنان للآخرين بعمله يثير اهتمامه، وهنا يقوم الفنان بدور المقاول أو المتعهد، ويهتم المؤلف بإعطاء معاني أو مؤلفات جديدة للمتعهد أو الفنان، لأنه يجب أن يساعده في تعريف أهمية مؤلفاته في بنية الأشياء، وانجذابه للفنان يتقده من الناقدين لمعتقداته، ويوضح الفنان الأفكار الخاطئة التي يراها الناقدين في مؤلفاته، فهو يتعهد أعماله الفنية ويكتب عنها بما يجعل الآخرين يتقبلوها. وينجذب المؤلف إلى المبتكر الذي قد يكتب عن مخترعاته التي جاءت بجديد، ويقدمها للآخرين.

8 - المعلم مقابل الصانع أو الحرفي الماهر، يحتاج المعلم إلى الصانع الماهر، ويمدح المعلم أداءه الماهر وقدرته على تطوير الأدوات والأجهزة، والمعلم أحياناً يكون مغامراً واستكشافياً، ويكون الصانع الماهر متقلباً أو صعب المراس، ومع أنه من الصعب تصور رغبات متشابهة

بينهم، إلا انه تظهر لديهما روح المغامرة والإبداع؛ إذ تجعل المعلم يبذل جهدا اكبر في إقناع العامل الماهر للقيام بتنفيذ ما يراه، وخاصة في تدريسه لبعض النظريات والمجردات التي تحتاج إلى وسائل تثبت صحتها. كما أن المعلم ينجذب للمصمم لقدرته على تجميع وتصميم الأشياء التي تصبح مادة علمية في تعليم اللغة أو العمل اليدوي الدقيق أو الرياضيات وغيرها من المواد الدراسية، والمعلم يقوم بالاستفادة منها في أداء عمله.

انتماء الشخصية لدى القائد أو المدير: إن أي مؤسسة يعمل بها أكثر من شخص، تتكون من افراد قادة وتابعين، ويكون للقائد دور وصفات تختلف عن دور وصفات التابع، وان القائد الناجح تكون او امره مقبولة ومسموعة وقابلة للتنفيذ، ويكون الشخص قائداً او زعيماً اذا طلب ممن يتبعه عمل شيء، او طلب منهم انجاز شيء او تحقيقه بدرجة افضل قاموا به، وان التابع الناجح يحب ان ينفذ ما يطلبه مديره منه ليسعده ويحصل على المديح، وهذا يحدث بين المدير وتابعيه وان اختلفت الأمزجة، الا انه يجب ان نضع في اعتبارنا في بعض المواقف نتطلب منا ان نكون قادة بطريقة او اخرى مثل البيت او الأصدقاء، وانه كل واحد راع ومسؤول عن رعيته؛ اذ إننا كائنات اجتماعية نتفاعل ونسعى لإسعاد من هم مسؤولون عنا، او عدم اسعادهم في بعض الحالات، فعادة ينجز العامل العمل لإسعاد رئيسه، ونحن ننمو وتكبر لاسعاد والدينا، ونذاكر لنسعد المعلم، ونربح لمدرّب الفريق. جميعنا يحتاج لتقدير من الشخص المسؤول عنه لما انجزه، وان دفع الراتب والرضا عن اداءنا لعملائنا ليس كافيا رغم اهميتهما.

إن التقدير مهم حتى يستمر اداءنا الجيد، وانه كلما زاد انجاز الشخص كان أكثر تعطشا للتقدير والعكس صحيح. وان الشخص ذو الإنجاز العالي يحتاج الى تقدير أكثر لتجديد نشاطه، وفي حالة عدم حصوله على التقدير يبحث عن اماكن عمل اخرى تقدره. هنا نستج ان الوظيفة الأولى للقائد او المدير هو التقدير، وعلى المدير او القائد متابعة وملاحظة انجاز التابعين او العاملين معه وشكرهم وتقديرهم. الا انه في حالة مديح المدير لموظف يعتقد انه لم ينفذ ما يجب ان يقوم به او لم ينفذه كما يجب، قد يشعر العامل بالإهانة، وان ذلك يرتبط بنمط الشخصية، وفيما يلي توضيحاً لذلك.

اثر التقدير على النمط الحسي مستقبل الأوامر: يقدر صاحب هذا النمط الاعتراف بذكاءه ومهاراته الظاهرة بأداء العمل، وان الإطراء والقبول وتمييز اعماله أكثر اهمية له من ملاحظة كيفية اداءه للعمل، وهو يوجه اداءه في عمله حسب رؤية المدير وليس حسب قدرته على الانتاج، ويفضل الأعمال الخطرة واستغلال الفرص، فهو مقدام شجاع ذكي قادر على التكيف، ويشعر بالتقدير اذا لاحظ مديره هذه الصفات فيه. وعندما يتخطى الصعوبات يبحث عن يشاركه

الاحتفال بذلك، وإذا لم يستطيع الاستفادة من الفرص يحتاج الى مساعدة ودعم ومواساة، والقول له بأن هذا موقف مؤقت وستغلب عليه.

أثر التقدير على صاحب النمط الحسي الذي يصدر الأوامر: يعتبر صاحب هذا النمط حذر ومهتم ومجتهد ودقيق في عمله، وهو منتج، ويسعده مديح انتاجه في عمله، وأنه يحقق معايير انجاز متميزة، وأنه ليس صعب، ويقدر الآخرين الذين يرون بأنه مسؤول ومخلص ورجل منتج، وهذه الصفات الثلاث تطبق بسهولة على صاحب هذا النمط، الا انه قلما يعبر عن سعادته عند اعتراف الآخرين بأدائه وتقديره او مديحه.

أثر التقدير على صاحب النمط الحدسي المفكر: يحب صاحب هذا النمط ان يقدر الآخرين أفكاره، ويحتاج إلى مستمع ذكي قادر على ان يأخذ على عاتقه تحمل التعقيدات في المفاهيم التي يستخدمها، وقلما يتقبل المديح له كشخص، بل يتجاوب مع المديح الذي يرتبط بإمكاناته، وان تقدير عمله الروتيني اليومي لا يسعده، لان المديح الذي يرتبط بكفاءته هو المهم له، وقد يشغله تشكك مديره به، خاصة اذا كان الشخص المسؤول عنه ليس لديه معرفة في مجال كفاءته، كما انه يواجه صعوبة في ان يمدح الآخرين شفويا، ويتفق مع الحسي الذي يصدر الأوامر في مواجهة صعوبة في التعبير عما يسعده.

أثر التقدير على صاحب النمط الحدسي الشاعري: يقدر صاحب هذا النمط المديح الشفوي اكثر من صاحب النمط الحدسي المفكر، وهو يريد ان يعترف به كشخص وحيد او متميز، وان ادائه متميز، ويسعى الى تقدير مديره ومساعديه وزملائه والمشرفين عليه، إن النقد السلبي يؤثر عليه سلبا ويقضي على شجاعته، وأنه من المهم له ان يتفهم الآخرين مشاعره وأفكاره، وهو بحاجة الى تغذية راجعة بصفة دائمة بما يتعلق بأفكاره وأدائه ومشاعره.

إن المدير او القائد الناجح هو الذي لا يكتفي بتقدير العاملين وفهم حالتهم المزاجية او نمط شخصيتهم، بل يجب ان يعرف ما يمتاز به كل نمط شخصية وما يستطيع ان يقدمه، وما تأثيره على ادارته، ويجب ان يعرف ما يتوقعه من مساعديه وفق أمزجتهم او انماط شخصيتهم، وما اساليبهم وسلوكياتهم في العمل، ومدى اتفاقها او اختلافها مع نمطه الشخصي.

هناك اساليب فرعية للأربعة انماط من الشخصية، فالأسلوب الإداري الحدسي المفكر الذي يستقبل الاوامر يتبعه كل من اسلوب الحسي الذي يصدر الأوامر، والحدسي المفكر، والحدسي الشاعري، ويشمل الوصف جوانب القوة والضعف، ونقاط التأثير، والصفات التي تميز اسلوبه في التعامل مع زملائه، ونماذج تغييره بطريقة متسلسلة، وتوضح فعالية الأسلوب الإداري في استخدام الوقت. ويختلف تأثير اساليب المديح على تحفيز اصحاب الأنماط الشخصية المختلفة للعمل.

- إن الحسي الذي يستقبل الأوامر قد يستاء من ان يقال له كيف يعمل، لأنه يحتاج ان يكون حراً ليطير سريعاً عن مقعده ويعمل ما يراه هو، وان مستوى الأداء العادي يجعله متمملاً وغير صبور.

- اما الحسي الذي يصدر الأوامر فهو على النقيض حاد يغضب او يستاء من الآخرين الذين لا يؤدون عملهم بمستوى جيد، وهو يقدس الأنظمة والأوامر، ولا يفهم الناس الذين لا يتبعون القواعد والأنظمة، وهو يهتم بمواعيد انتهاء العمل، ويستاء ممن يخرق الموعد المحدد.

- اما الحدسي المفكر يستاء ممن يطلب منه عمل غير منطقي، او يتعدى على سبب او مبدأ، وهو يسعى للحصول على افضل نتيجة بأقل جهد، ويغتاظ إذا كانت القواعد والتقاليد عائقاً في وجهه، ولا يحب التحيز والانحراف عن الحق خاصة اذا وقف في طريقه.

- اما الحدسي الشاعر يستاء اذا لم تراعى اموره الشخصية، ويتعامل على انه الشخص الوحيد في المؤسسة او في العمل، ولا يحب ان يختبئ خلف عمل او ضمن مجموعة بل يضايقه ذلك، وانه يحب ان يقال ان ما تم ادائه او انجازه في العمل تم بسببه ليس بسبب تعاون المجموعة وهكذا يراه الآخرين.

تأثير عدم الالتزام في العاملين: إن تأثير عدم الالتزام يختلف من نمط شخصية لآخر وفق مكان العمل، ويتم التمييز بين المدراء حسب نمط شخصيتهم:

المدير الحسي الذي يستقبل الأوامر؛ يستاء من الآخرين الذين لا يتبعون الاتفاقيات، ولن يبلغوا الآخرين بأنهم فشلوا في تحقيق ما اتفق عليه، وانه يهتم بالتفاصيل مما يضايق الآخرين منه، وهو يكون غير مستعد لما يتطلبه الموقف، الا انه يمدح اكثر مما يجب بهدف ان يتحقق له الموافقة، وانه يتخطى زملائه بطريقة غير متوقعة، ويعطي وعود عن الآخرين بدون استشارتهم مما يغضبهم. وانه يستاء من الحديث مع الآخرين، ويجرح شعورهم وينقدهم نقداً لاذعاً، وربما حتى يتعامل معهم بسخافة، ويكون في حالة غضب وغم مما يؤدي إلى فشله في التحدث بطريقة ايجابية مع الآخرين. ويفشل في ان يبتسم او يضحك، وينشر جو التعب والإعياء والانزعاج والشك، وهو يكافأ فقط العاملين المنتجين بدرجة الأعلى، ويفشل في رؤية عمل الآخرين البسيط السهل.

المدير الحدسي المفكر: هو فظ يجرح مشاعر الآخرين، ويتعامل معهم بسخرية واستهزاء، ويشك بإمكانات الآخرين ولا يتفهمهم، وانه يستاء من سلوكهم بما يبدو للآخرين انه غير مقبول، وهو يجادل في امور تافهة ليوضح تميزه عن الآخرين، ويعمل للابتعاد عن الموضوع الرئيس، ويتميز باستخدامه اللغة المنمقة، ويرى مستمعيه بأنه مدعي ومتحذلق.

المدير الحدسي الشاعري، يعمل على مضايقة الآخرين، وهو لعوب يعمل على هواه وينجذب لشخص واحد لبعض الوقت، وينتقل في اليوم الثاني إلى شخص آخر، ويتجنب الأول دون شرح الأسباب، وقد يهين الآخرين بتصميمه على التعليق برد فعل انفعالي في مواقف تتطلب التفكير بدرجة أكثر لتوضيح الموقف، وقد يختار الجانب المفترض ان يكون خاسرا او مضطهدا، ويرى بأن الآخرين ذوي قلوب قاسية، وغير مشاركين وجدانيا، ولا يعرفون حاجته، وهو قد يظهر بأنه متعاون بدرجة غير عادية، ويعطي أكثر مما يجب سواء احتاج الطرف الآخر ام لم احتاجه.

انماط الشخصية او الأمزجة لدى العاملين في التدريس

تتقارب الأمزجة الشخصية بين الإداريين والمعلمين في التدريس، وقد يختلفوا وفق انماط شخصياتهم، ففي دراسة لمدارس ولاية كاليفورنيا لأنماط الشخصية لدى العاملين في الإدارة والتدريس والطلبة، اتضح ان توزيع العاملين على انماط الشخصية الأربع لديهم هي: الحسي الذي يصدر أوامر بالدرجة الأولى بنسبة 56%، يليه الحدسي الشاعري بنسبة 36%، والجدول (3) الآتي يوضح توزيع أنماط الشخصية بين العاملين بالتدريس وطلبتهم.

الجدول (3): علاقة نمط الشخصية والعمل في التدريس

النمط	العاملون في المدرسة	الطلبة وخاصة الناس	الفرق
حسي يصدر أوامر	56%	38%	+16
حدسي شاعري	36%	12%	+24
حدسي مفكر	6%	12%	-6
حسي يستقبل أوامر	2%	38%	-36

ان توزيع أنماط الشخصية بين المعلمين والإداريين يؤثر في سلوكهم وأدائهم اليومي في المدرسة. فإن كلاً من المعلمين والإداريين من نمط الحسي يصدر الأوامر لا يشعرون بالحاجة إلى الدفاع عن أسلوبهم في التدريس أو الإدارة، حتى لو حدث ان قاموا بذلك، فإن أغلبية المعلمين يقعون ضمن هذا النمط، وهم لا شعورياً يفترضون ان نظرتهم عادية ومقبولة، ويتعجبون عندما يستفسر زملائهم او المسؤولين عنهم عن مبادئ وأسس يرون بأنه يجب ان يوافق عليها الجميع دون استفسار، خاصة ان ذوي النمط الحسي الذي يصدر الأوامر يتصفون بالإخلاص وان الجميع يتقبلهم.

اما نمط الشخصية بالدرجة الثانية لدى العاملين في التدريس؛ هم من النمط الحدسي الشاعري، وهم متحدثون لبقون، ومتعاونون مع الأغلبية من النمط الحسي الذي يصدر الأوامر.

وهم كمعلمين يعتقدون بأهمية البحث عن الذات، وهم لا يتراجعون عن ذلك ولا يتوقفون عنه، وقد يكون واحد بين مجموعة من المعلمين من النمط الحسي الذي يستقبل أوامر، لذا فهو يكون هادئاً أو ساكتاً، حتى لو لم يحصل على التشجيع لاختلافه عن حوله.

أما في حال وجود معلم من نمط الحدسي المفكر فهو يقف جانبا متسليا ومختالا متفرجا على المجادلة والاختلاف بالرأي، متعجبا كيف يختلف هؤلاء الأشخاص ويعملون معا، ولماذا لا يشغلون أنفسهم في العمل المدرسي الحقيقي الذي يؤدي الى التطور المعرفي. أما المعلم من النمط الحسي مستقبلا الأوامر فهو قد لا يكون في معظم المدارس، وإن وجد فهو بعيد عن كل ذلك، ويقوم بأداء أعماله التي تتعلق بالأنظمة وتدریس مقرراته بحرفية.

أما بالنسبة للطلبة، فإننا نجد أن 38% من الطلبة تقريبا مقابل 56% من المعلمين من نمط شخصية واحد الحدسي يصدر أوامر، يليه 38% من الطلبة من نمط الحدسي يستقبل الأوامر، أما باقي الطلبة فهم من الأنماط الشخصية الأخرى، والمشكلة هي ليس كيف نغير نمط الشخصية؛ إذ إن ذلك لا يتم، ولكن كيف يستطيع المعلم بنمط شخصية توجيه أنماط شخصية متنوعة وتكوين علاقات، وكذلك في تنويع أسلوبه في التدريس بما يتلاءم معهم.

أسلوب المعلم في التدريس ونمط شخصيته: يختلف أسلوب المعلم في التدريس وفق نمط شخصيته، وقد حدد كريسي وبات (Keirsey & Bate, 1984) أساليباً لأربعة أنماط من الشخصية، وهي:

أسلوب المعلم النمط الحسي يستقبل أوامر: المعلم من هذا النمط يهتم بتطوير الحرية والتلقائية عند طلابه، وأنه يقوم بما هو غير متوقع منه كمعلم، وهذا موقف صعب تحقيقه؛ إذ إن فقط 2% من الطلبة هم من نمط شخصيته، ويفضلون التوجه نحو مهنة التدريس، وإن أسلوب المعلم الحسي مفضل لديهم، لأنه يحب الحصول على متع الحياة الانية والحصول عليها أينما كانت، والوصول الى مواقف جديدة تلقائياً، وأنه يتميز بالمرح، لذا ينجذب له الطلبة لما يمتاز به من أداء مسلٍ. والجانب السيئ هنا، هو أن صاحب هذا النمط متحرر وغير ملتزم أكثر من أي نمط آخر بالتدريس الرسمي، فإن متوسط علامات الطالب في صفه لا تتناسب مع قدرتهم الأكاديمية، لأن المعلم يدير الدرس بالأسلوب الذي يطمناه لا كما يجب أن يكون، ويتجه الى أساليب أخرى لاستغلال وقت الحصة كلما سنحت له الفرصة، وقلة من أصحاب هذا النمط يستمرون في التدريس، أو في الحصول على درجة علمية للعمل، أو في الاستمرار بأي مهنة تتطلب درجة علمية انتظامية. ولكن إذا قرر أن يكون معلماً فهو معلماً مثيراً، ولا يتنبأ بسلوكه، والطلبة نادراً ما يعرفون ما يحدث من يوم ليوم، لكن إذا أجبر المعلم فإنه يتبع خطة محددة، ولكنه غالباً لا يحب أن

يسير وفق الخطة. ويعطي قيمة اكبر لحرية، وأن أي حدث يلفت انتباهه. ويمتاز تفاعله مع طلابه بالفضول. وهو شبيه بالنمط الحسي الذي يصدر الأوامر؛ إذ أنه يركز على علاقة الطالب بالمعلم وليس على علاقة الطالب بالطالب، وهو يحب أن يقوم بالأداء الذي يجعله نجما في الصف، وبما يرضي مستمعيه أو مشاهديه، وأن الطلبة يتمتعون في كل لحظة في حصته مع انهم لا يتعلمون المنهج المقرر؛ لانهم يتطلعون الى الخبرات الحياتية الخارجة عن المنهج التي يكتسبونها من المعلم. وهم ينظرون اليه كأخ/ اخت كبيرة اكثر منه أب أو أم، عموما هو لا يضبط الصف ويجعله كسوق، الا ان الطلبة يحبون ذلك ويعملون بكل حماس بمشاريع او نشاطات متنوعة، وان كان بعضها قد يكتمل والآخر لم يكتمل. فكأن المعلم هنا يعمل من خلال مسرحية معدة تتيح للطلبة فرصة استخدام نشاطات ومواد مختلفة، مثل الأفلام وأشرطة الفيديو وغيره، وهذا يؤثر في مستوى اداء الطلبة في الامتحان مقارنة مع طلبة درسوا مع معلمين من انماط شخصية اخرى، لذا فهو لا يحب ان يجيب الطلبة عن أسئلة امتحان موحد في نهاية الفصل، ولا يفضل محاسبة المعلم عن مخرجات التدريس لأنه يقدم خبرات متنوعة لطلبته خارجة عن المنهج. وان المعلم من هذا النمط إذا صادف ان اعطى واجبا في الصف او واجبا بيتيا فقلما يصححه ويرجعه للطلبة، لذا فإن زملائه يتعجبون منه؛ إذ يروه يركض وراء رغباته التي لا تتناسب مع عمل الفريق، وانه لا يرهق نفسه بالتدريس للحصول على مكافأة قد يسعى اليها زملائه، ويعتقد ان المكافأة الخارجية للتعليم شيء غير مقبول او انه سيء، الا انه كغيره من الأنماط الأخرى يجعل هناك تنافس في التدريس والمسابقات، وأنه يندمج بحماس بالمنافسة، بما يمنعه عن توعية طلبته على تجنب الاخطار التي قد تحدث في مواقف التباري او المنافسة وخاصة في الإمتحانات.

اسلوب المعلم النمط الحسي يصدر اوامر: ان 3 من 5 من المعلمين في المدرسة هم من هذا النمط، ويرى المعلم من هذا النمط اهمية ومكانة الطالب في المجتمع، وهو يهتم بالمحافظة على الموروث الثقافي وتمريه في المؤسسات المجتمعية المعترف بها، وهو شخص يتحمل المسؤولية ويعتمد عليه، ويعمل على تحقيق حاجات الآخرين، ويخلق انسجاماً في المجتمع. وهو يسعى الى ان يكون طلبة صفه معدون جيذا. وهو صارم وعادل في التأديب ويتوقع ان يتبع الطلبة تعليمات وقواعد الصف والمدرسة، وهو يعد لعمله خططا مسبقة وواضحة ومفصلة، ويفضل الطلبة المطيعين. والمعلم مستعد لبذل اقصى جهد لمساعدتهم، وهو يمثل نموذجا لسلوك. وانه يكون صبورا مع الطلبة من نمط الحسي مستقبل الأوامر والطلبة المشتتين. وهو ممتاز في التدريس ويشجع تفاعل الطالب مع المعلم اكثر من تفاعل الطالب مع الطالب، ويعتقد ان ادارة الصف من مسؤوليته وغير مناسب اعطاءها للطلبة، الا اذا كان تطبيقا متطلبا لمادة في ادارة الدرس. وهو يجيد نقد اداء الطلبة وكتابة تقارير عنهم، لذلك فإن الطلبة يعرفون نتائجهم منه من خلال تقديمهم في قاعة الصف.

ويركز على اخطاء الطلبة ولكن بطريقة مدروسة؛ إذ إن الطلبة من النمط الحدسي المفكر يتبعون اهتمامتهم العقلية المعرفية ويوضحوها لمعلميهم، وأنهم في الحقيقة يحتاجون معلميهم بطريقتهم الخاصة، وهي لا تكون واضحة للمعلم من الأنماط الشخصية الأخرى، وأن المعلمين من هذا النمط يقعون في البعد النفسي لنمطي الحدسي الشعاعي والحدسي المفكر، إلا أنهم غير متعاطفون مع الطلبة مثل معلمي النمط الحدسي الشعاعي أو الحدسي المفكر؛ إذ إن معلماً من النمط الحدسي يصدر الأوامر يمكنه تفهم الطلبة من النمط الحدسي يستقبل أوامر وميولهم بالجانب العملي والمغامرة، وأنهم يقاومون كل فرصة لإكسابهم عادات دراسية جيدة، ويتصدون بما يزيد عدم موافقة معلميهم لسلوكهم، وهذا يؤدي إلى حلقة مفرغة تزيد من مشكلات الطلبة وعدم الاتفاق مع معلميهم، وتؤدي إلى خسارة المعلم نمط الحدسي ويصدر أوامر؛ لأن ذلك يؤدي إلى انسحابه أو ترك المدرسة. إن الطلبة من نمط الحدسي الشعاعي يعتمدون على المعلمين من نمط شخصية الحدسي يصدر الأوامر بطريقة مزعجة، كما أنهم يبحثون عن تأييد الآخرين من نمط الحدسي الشعاعي لبناء هويتهم، وإن طلبة نمط شخصية الحدسي الشعاعي نادراً ما يقدمون مساعدة إلى النمط الحدسي يصدر أوامر، وهم يسببون الغضب والسخط لمعلميهم، وخاصة إذا انشغل المعلم بنشاط مساعد طلبته بأمر شخصية أكثر مما يؤدي واجباته الدراسية. إن النسبة 38% من الطلبة نمط الحدسي يصدر الأوامر ينسجمون مع معلميهم من نفس النمط، في جويتهم فيه أداء الواجبات والدراسة بطريقة تسلطية. إن معلم نمط الحدسي يصدر أوامر يعمل بطريقة بنائية منظمة، ويمكن أن ينقد إدارة المدرسة أو المديرية إلا أنه يكون موالياً ويؤدي عمله على أتم وجه، وهو أحياناً يدعم برامج النشاط الرياضي والبرامج الترفيهية ومجالس الآباء، ويعمل على تحقيق الاستقرار في المدرسة، وفي المجتمع المحلي، ويتوقع من زملائه وتلاميذه ذلك.

أسلوب المعلم نمط الحدسي المفكر، يهتم المعلم من نمط الشخصية الحدسي المفكر بتطوير ذكاءه، استجابة لطبيعته الغامضة وينمي روح ذلك لدى طلبته، فهو يركز على العلاقات والمكونات المعقدة، ويوجه طلبته نحو ذلك، وعلاقته بطلبته غير شخصية، ويرى أنهم جاؤوا للمدرسة للتعلم؛ لذا هو غير متقبل للجو العاطفي في حجرة الصف، ويمضي في دروسه كما هو مخطط لها، حتى لو أن الطلبة قد يستفيدون من خبرات أخرى، لذلك فإنه يوصف بأنه متمركز نحو الموضوع وليس نحو الطلبة. وهو يسعد بتصميم وبناء مناهج جديدة، إلا أنه لا يشارك دائماً في تطبيق أفكاره وخاصة عندما يتعلق الأمر بالأعمال المكتبية، ويفضل تدريس نفس المواد، ويبحث عن نظم جديدة تتعلق بنفس محتوى المجال. وقد يصبح غير مهتم بالموضوع فجأة، ومعظم أصحاب هذا النمط يحصلون على درجات علمية عليا تتطلب درجة ذكاء عالية. وعندما يكونون طلبة في المدرسة الثانوية يميلون إلى المواد العلمية والرياضيات أكثر من مواد إدارة الأعمال أو الصناعة أو العلوم الإنسانية. وهم

كمعلمين يسعدون زملائهم ويحبون مشاركة طلبتهم باكتشافاتهم المعرفية لمساعدتهم على تطوير قدراتهم المعرفية والعقلية، وإذا رغب الطلبة باتباع طموحاتهم وحب الاستطلاع فإن المعلم من نمط الحدسي المفكر يشجعهم بتبني مشروع عقلائي. وهم لا يهتمون بتدريس الطلبة ذوي التعلم البطيء، وانهم مع الطلبة ذوي الدرجات الأعلى يستطيعون ان يزدوا من مستوى ادائهم، وان الصف الدراسي الذي يعملون معه يكون طلبته ذو مستوى عال قد تفخر به المدرسة أمام الآخرين، لذا ليس كل الطلبة في الصف يكتسبون خبرات كافية ليتجنبوا فشلهم؛ لأن المعلمين يهتمون فقط بالنمو العقلي للطلبة اكثر من النمو الاجتماعي او مهارات الحياة اليومية. لذا ان طلبتهم يهتمون بمعرفة ما يتوقعه المعلمون منهم في السلوك والخبرات والتحصيل الدراسي وهم جيدون في حل المشكلات حول موضوع يتعلق بالتدريس، الا انهم لا يصبرون على المناقشات الصفية التي تبعد او تتحرف عن الموضوع او تأخر عملية التدريس. وان المعلم منهم يؤدب نفسه ليقدم خبراته في التدريس، ويحارب ليحقق المبادئ او الحقوق، وينضم لهؤلاء المعلمين الطلبة الذي يهتمون بنموهم المعرفي العقلي، ويتوقع من الطلبة ان يتبعوا ذلك، وان اصحاب هذا النمط شديدين ومهملين، ويسيرون بسرعة وفق عدد قليل من الطلبة، وأنهم يهتمون بمواضع تقنية اكثر من المواضيع الكتابية والتاريخية والفنية، وهؤلاء المعلمون نادرا ما يتأثرون بالنواحي الانفعالية للطلبة لتخلي عن موقف نحو الطلبة بسبب ضغط اداري او طلب والدين، مثل تغيير علامة اخذها طالب بناء على اداءه في الامتحان، وان المعلم من هذا النمط يجد صعوبة في التواصل مع الطلبة او مدحهم، ويعتقد ان ذلك غير مطلوب رغم حاجة الطلبة اليه، لذا على معلم هذا النمط وأن بذل جهدا اكبر لتحقيق جو ايجابي في الحصة، وعدم الاهتمام فقط بقليل من الطلبة الذين من نمط شخصيته، وان يضع في اعتباره الطلبة من الأنماط الشخصية الأخرى، الذين يكون ادائهم ضعيفا بمستوى الرسوب، وان على المعلم ان يستغل تميزه بالنمو العقلي المعرفي ويدرك الفروق بين الطلبة، كما انه يجب ان يكونوا اكثر حساسية لمفهوم الذات عند الطلبة، ويساعدوهم على الاستفادة من خبراتهم وقدراتهم.

ان المعلم من هذا النمط يعمل جيدا مع المعلمين من نفس نمط شخصيته، الا انه يختلف مع المعلمين من النمط الحدسي الشاعر الذي يهتم بالحالة الانفعالية في داخل حجرة الدراسة، وانه يدعم اصحاب النمط الحدسي المفكر الآخرين، الا انه يتوقع كفاءة عالية منهم في الإدارة والتدريس، وان المعلمين من نمط المفكر الحدسي غير صبورين على اداء العمل الإداري او الاجتماعات ويرون بأنها اعمال غير منتجة، رغم انهم يفضلون الاجتماعات والمناقشات على التعاميم الورقية التي توزع عليهم. وان المعلمين هنا يعملون جاهدين على تطوير مهاراتهم التخصصية وهم يقرؤون بكثرة للحصول على درجة علمية متقدمة. واصحاب هذا النمط متعاونون ومتفقدون ويسمع صوتهم

كفريق واحد في دعم المستويات الأكاديمية بصرامة أو بشدة. ولا يوافقون على أن تكون مواقف التدريس للمتعة، أو سهلة ومريحة، وهم يقدرّون الفرص التي توجه مباشرة للمحتوى الأكاديمي بشدة.

اسلوب المعلم من نمط الحدسي الشعري، يعتمد اسلوب التدريس للمعلم ذو النمط الحدسي الشعري على العلاقات الشخصية والولاء لطلابه، وأنه يهتم بشؤون كل طالب ونموه الاجتماعي والمعرفي العقلي، ويتبع اسلوباً تعليمياً مناسباً لكل طالب، ويساعد كل الطالب على ان يكتشف مواهبه غير المعروفة لديه، وهو ديمقراطي في ادارة الصف، ويجعل كل طلابه يشاركون بالقرار، ويشجعهم على إقامة علاقات مع بعضهم بدرجة اكبر من اي نمط شخصية اخر، وهو نفسه مصدر المساعدة، ولديه الشجاعة لتقبل الفشل من طلبته وتزويدهم بالشجاعة التي يحتاجونها لتخطي الفشل، ويشعر المعلم بالجوال الذي يسود الصف الدراسي، وانه يمكن ان يغير ما خطط للعمل به اذا وجد ان الطلبة بحاجة إلى هذه الخبرة، وان بمقدور المعلم تقديم ثلاث مستويات مختلفة في الصف الواحد بنشاطات متنوعة طالما هي منتجة ومفيدة للطلبة، وقد يستخدم اساليب تعليم تتناسب مع جماعات كبيرة او جماعات صغيرة او افراد، وانه يفضل اتباع منهج من اعداده ما أمكن، لذلك فهو غير تقليدي بأسلوب تدريسه، وهو يتفاعل مع كل طالب على حدة، ومتعاطف معهم حتى لو كان عدد طلاب صفه 100 طالب، وهو يشعر مع الآخرين، وقادر على خلق جو ترفيهي.

الا ان عدم تحقق معتقدات اصحاب هذا النمط بأن من واجبهم ان يهتموا بالآخرين، والآخرين يهتمون بهم يسبب لهم الشعور بالآسى والأذى النفسي، وان المعلم منهم اذا وجد نفسه لا يحب احد طلابه فانه يعاني حتى يجد سبب عدم حبه للطلاب، وحتى لو وجد الآخرين لا داعي لذلك. ويسقط المعلم مشاعره نحو والديه على ادارة المدرسة ومن هم في السلطة، لذلك يصعب على المعلم والطالب من هذا النمط تقبل اصحاب السلطة، وهذا يفسر تعطشهم لإثبات ذاتهم والمحافظة على كرامتهم وهويتهم، وهم يعملون جاهدين على المحافظة على علاقاتهم مع الآخرين. ولا يهتمون بأداء العمل المكتبي او انهائه حتى يصل تراكمها الى ازمة فعلية، وهم يتجنبون الآخرين حين تسوء العلاقة معهم ويتجاهلوها حتى تختفي، عموماً علاقتهم جيدة مع الآخرين ويميلون إلى أن يكونوا معروفين، وهم قادة اقوياء لهيئة التدريس او العاملين، ويفضلون ان يتحدثوا ايجاباً عن الآخرين، وأنهم يكونوا حذرين حتى لا يحدث الكره او عدم الحب، عكس أصحاب النمط الشخصي الحسي يصدر الأوامر؛ فهم يتبعون اجراءات مدروسة في توجيه النقد، وانهم يحاولون نقد سلوك الآخرين بغياهم، وقد يمتد النقد لمناقشة وضع الطلبة ووالديهم في غرفة المعلمين،

هويته وذاته، قد لا يواجهها آخرون، وانه ليس صحيحا اننا نسير بنفس الأسلوب في المراحل العمرية المختلفة، لكن هناك امكانية لنتقاهم، في حالة عدم محاولة كل شخص ان يغير من صفات الآخرين حتى يكونوا مثله، لان هذا لن يحدث ابدا، وقد يؤدي الى نزاع او صراع اكثر من التغيير، وان على الشخص ان يقدر الآخرين ويتقبلهم كما هم، اي يتقبل بعضنا البعض الآخر كما هم دون محاولة التغيير، وعليه فإن دراسة نمط الشخصية مهم في حياة كل فرد حتى يتعرف على الفرق بينه وبين الآخرين ويتفهمه ويوضح اسلوبه ونمطه للآخرين ممن حوله، وبهذا قد يتحقق توافق افضل بين الشركاء في مواقف الحياة المختلفة.

الوظائف المهيمنة والمساعدة؛ إن تفسير الرموز الأربعة في نظرية الأنماط معقدة وتحتاج إلى معرفة كيفية ترتيب الرموز، للانبساط فإن الرمز الأخير لاستقبال الحكم يعبر عن الوظيفة المسيطرة؛ لأن الفرد يعتمد على العالم الخارجي في إصدار الحكم، وفي الانطواء يعبر وظيفة مساعدة لان الفرد يعتمد على عالمه الداخلي في إصدار الحكم، وفي حالة أن يكون الرمز الأخير الحكم المسيطر عند الانطواء، فإن الفرد هنا لا يعبر عما بداخله ويحكم بناء على ما يحيط به، وأيضا في حالة يكون الحس أو الحدس هو المسيطر إلا أن أصحابها لا يتصرفون بأنهم يعتمدون على استقبال المعلومات بصراحة. وأن معظم المرشدين يعد الوظائف المهيمنة والمساعدة معقدة رغم أهميتها، وأن قليلاً من البحوث أجريت في هذا المجال للتأكد منها.

أمثلة لاتخاذ القرار في الإرشاد: إحدى السيدات تركت العمل في الجيش بعد ثلاث سنوات من العمل، وهي تعيش مع أختها وزوج أختها في شقة صغيرة. جاءت للإرشاد لوضع خطة عمل للمستقبل؛ إذ كانت تعمل في الجيش مساعدة في الإدارة والسكرتارية وقبلها كانت تعمل جرسون، طبقت اختبار ماير بريجز وكانت نتيجتها انبساط حس مشاعر وحكم، وطبقت اختبار سترونج كامبل، ونتيجتها اجتماعي يليها المغامر وفي الفرعي التدريس والخدمة الاجتماعية، عموماً فإن السيدة كلامها هادٍ وناغم ولها ابتسامة جميلة وتصادق الآخرين بسهولة، ووضحت لها المرشدة نتائجها لتقوم باتخاذ قرار يتناسب مع المعلومات التي حصلت عليها، فأى المهنة الأفضل لها.

أمثلة للتوافق المهني في الإرشاد: إن المرشد يعمل مع مسترشدين وفق نتائجهم على اختبار ماير بريجز مثل احدهم نتيجته انطوائي حدسي تفكير واستقبال، وانه يستخدم الحس والمشاعر بدرجة اقل من الحدس والتفكير، أن ماير ومكاويل اقترحنا بأن يعمل المرشد على وظيفة واحدة في وقت واحد ووظيفة أخرى في وقت آخر، فإنه يجب العمل وفق هدف ويجب ألا تتدخل عوامل أخرى، فإذا عمل المرشد مع مسترشد يواجه صعوبة في العمل يجب أن يبدأ بالجانب الضعيف في وظيفته وفي شخصيته، مثلاً احدهم يعمل باحث في احد مستشفيات مرضى السرطان، لمدة

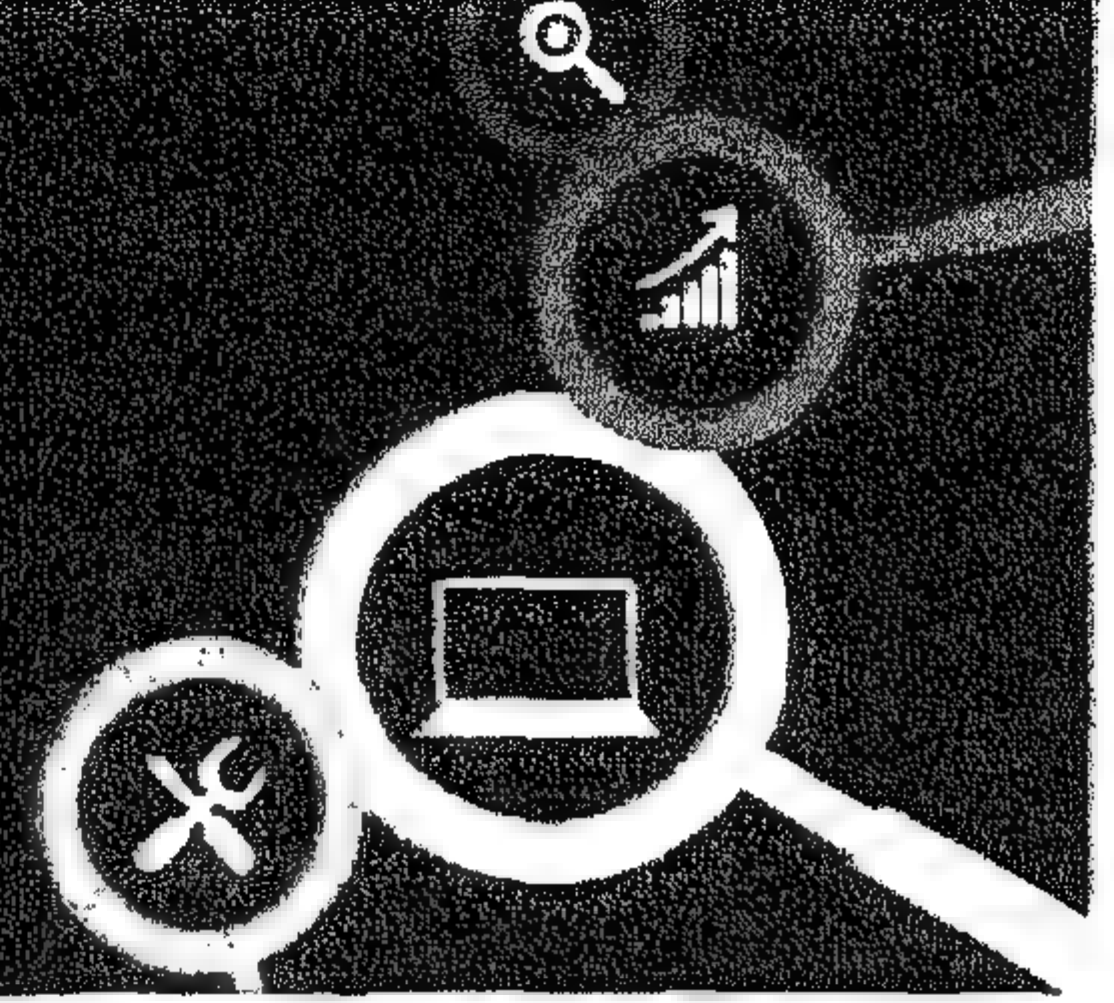
اثنا عشر سنة، إلا أن البحوث في الخمس سنوات الأخيرة لم تكن مجدية، مما أحبط المجموعة التي تعمل في المشروع، وبدأت العلاقات بين أعضاء المجموعة تسوء، لدرجة أن اثنان منهم لا يكلمان احداً، مما أثر عليه وسبب له ضيق في صدره، وعند مراجعته للطبيب طلب منه أن يراجع مرشد أو معالج نفسي، وفي الجلسة الثانية طيق اختبار مير بريجز وكانت نتيجته انطواء حدسي مفكر مستقل، مما يعني لا يصدر قرار بسرعة ويجمع المعلومات ويفكر كثيراً بها. في هذا المثال، المرشد هنا يحاول تقوية وتطوير الجانب الضعيف وهو الحكم والمشاعر، وهي ترتبط بشعوره بالنقص وهو موضوع محتاج إلى جهد من قبل المرشد والمسترشد لرفع مفهوم الذات، وقد يطلب من المسترشد تغيير بيئته المهنية لتناسب مع نمطه، وهو العمل بالبحث مع قليل من الإشراف؛ لأن نمط شخصيته مناسب لتخصصه العلمي، وهنا يضطر المرشد للعمل في جانب آخر من الإرشاد وفق نظريات أخرى.

دور المعلومات المهنية: تستفيد نظرية الأنماط من تقسيم الشخصية الى ستة عشر نمط في تفسير الأساليب المختلفة في التعامل مع الآخرين ومع الأشياء والأفكار.

دور الاختبار: استخدام مقياس ماير بريجز *Myer Briggs Type Indicators (MBTI)* وتم استخدام نظرية ماير بريجز في ثقافات مختلفة، وفي إرشاد الإناث والذكور.

قضايا لدى المرشد: ويمكن أن يعمل المرشد مع المسترشدين ذوي نمط مختلف عنه، فتمط الأفكار يعتمد على نظريات السلوكية والمعرفية والعقلانية الانفعالية، أما نمط المشاعر يعتمد فيها على نظرية التمرکز حول الذات والجشطلط.

الفصل السادس 6



نظرية التأثير الوالدي في الإرشاد المهني Parental Influence Theory

نظرية ان رو في تطور الشخصية *Roe's Personality Development Theory*. طورت ان رو (Roe, 1956) نظرية تساعد في التنبؤ باختيار المهنة بالاعتماد على الفروق الفردية: الجسمية والاجتماعية والنفسية، وبدرجة أدق ركزت على التنبؤ في اختيار المهنة المعتمدة على الحاجات النفسية الناتجة عن التفاعل بين الطفل ووالديه. وقد تأثرت ان رو في الاختيار المهني لجاردنر ميرفي في استخدام الطاقة النفسية التي يتبعها الاهل كطريق تسيير وتدفق من خلاله طاقة الاطفال نحو العمل. كما تأثرت بما سلو عن الحاجات، والعوامل الوراثية التي تحدث عنها فرويد والكبت واللا شعور، وذكرت بأن التنشئة الاسرية للطفل دوراً آخر في عملية الاختيار المهني، وترى ان الجينات الموروثة تحدد امكانية نمو خصائص الفرد، وان مظاهر التحكم الجيني ومدى طبيعته تختلف باختلاف خصائص الفرد، وان الخصائص الوراثية لا تتأثر فقط بالخبرات التي يمر بها الفرد بطفولته؛ بل تتأثر ايضا بالثقافة والوضع الاجتماعي والمستوى الاقتصادي في الاسرة، وبالدرجة التي يسمح بها الوالدان للطفل في اشباع حاجاته او عدم اشباعها؛ لأن حاجات الطفل تتطور حسب اتجاهات الوالدين، وأكدت على ان هناك علاقة بين الجو الاسري في مرحلة الطفولة والنمو المهني مستقبلا.

نظام التصنيف المهني عند ان رو *Roe's Occupational Classification System*، كتبت ان رو في كتابها علم النفس المهني وصفا لنظام التصنيف المهني بالتفصيل، ووضعت قائمة بالواجبات والقدرات المطلوبة لعدد من المهن، وقسمتهم الى 48 خلية $6 \times 8 = 48$ خلية

مجموعات المهن الثمانية عند ان رو: صنفت ان رو المهن الى ثمان مجموعات على النحو الآتي:

1. الخدمة Service
2. أعمال البيع والشراء Business
3. التنظيم Organization
4. التكنولوجيا Technology
5. أعمال خارج المكتب Outdoors
6. العلوم Science
7. الثقافة العامة General Culture
8. الفن والترفيه Art and Entertainment

المستويات الست للمهن عند ان رو *The Six Levels of Occupations* اعتمدت ان رو في تحديد مستويات المهن على مقدار المسؤولية والقدرات التي تتطلبها المهنة، وأن المسؤولية مهمة وهي ترجع الى الصعوبة والتعقيد في اتخاذ القرار مع تنوع المشكلات التي يواجهها الناس في عملهم. اولا حددت ان رو ثمانية مستويات لكنها فيما بعد جعلتها ستة مستويات، وان الشكل يوضح بأن المهن في المستويات الأدنى اكثر تشابها، مما هي في مركز الدائرة، وانه من السهل التحرك من مستوى لآخر عند المستويات الأدنى من المهن فهي تتطلب مهارات اقل، وأن التغيير بين المجموعات يحدث في المستويات الأدنى بدرجة اكبر من المستويات الأعلى، والمستويات مأخوذة عن رو وكلوز (Roe & Klos, 1977)

وقد صنفت أن رو مستويات العاملين في المهن إلى ست مستويات على النحو الآتي:

1. المهني والإداري العالي: مستوى تخصصي وإداري (1) *Professional and managerial*
مثل العمل كرئيس وزارة ومخترع ومهندس بحث وطبيب أسنان ودكتور وقاضي وبروفسور ومخرج تلفزيوني كمدير مبيعات وباحث اجتماعي.
2. المهني والإداري التنظيمي: مستوى تخصصي وإداري (2) *Professional managerial*
ويعمل الشخص في هذا المجال كمدير مساعد ومدير موظفين ومدير فندق وطيّار عسكري ومهندس بترول وصيدلاني وفيزيائي وكيميائي وكاهن ومعلم معماري.
3. شبه المهني والإداري: شبه تخصصي والأعمال الصغيرة *Semiprofessional and small business*
ويعمل الشخص في هذا المجال كممرض ورجل مبيعات ومحاسب وطيّار مدني

ومعالج طبيعى وكاتب قانوني ومصور.

4. مهن ذات مهارة عالية: العمال المهرة *Skilled* ويعمل أصحابه في سلك الشرطة أو باعة في المزداد العلني وكتاب وإحصائيين ونجارين وتقنيين ورجال زخارف.

5. مهن ذات مهارة متوسطة: العمال شبه المهرة *Semiskilled* ويعمل أصحابها كطباخين وباعة متجولين وعمال مقسم وسائقي شاحنات وصيادي أسماك وأمناء مكتبات وعارضى أزياء.

6. مهن بدون مهارة: عمال غير مهرة *Unskilled* العمل بها يحتاج الى قليل من التدريب، وعليه اتباع تعليمات اولية وهذه المهن لا تتطلب تعليماً او دراسة محددة، ويعمل أصحابها في مجال التنظيفات وباعة صحف وموزعي بريد ومساعدى نجارة وعمال في مزرعة ويعملون في الوارد والصادر وكعامل خدمات.

الاختبارات والتصنيف المهني: ساعد نظام التصنيف المهني أن رو في تطوير اربعة مقاييس في الميول المهنية، وأكثرها شهرة هو نظام كاليفورنيا لتفضيل المهني (Knapp & Knapp, 1985) (COPS) مقياس لثلاث مستويات. استمارة الاختيار المهني (Lunneborg, 1981)

أسس الاختيار المهني

ترى ان رو بان كل فرد مزود باستعداد للعمل والقيام بالنشاط للتنفيس عن طاقته، وان اسلوب الرعاية الوالدية في اشباع الحاجات في مرحلة الطفولة المبكرة، وتحدد بالعلاقة الوالدية، عند اشباع الحاجات الأساسية الثمانية عند ماسلو.

- اشباع حاجات غير مشبعة
- صفات شخصية
- حاجات غير مشبعة تصبح لا شعوريا موجهة له
- شدة الحاجة ترتبط بهرم ماسلو للحاجات

النظام الهرمي للحاجات عند ماسلو *Maslow's Hierarchy of Needs*، ان مفهوم الحاجات محور نظرية رو في تطور الشخصية والاختيار المهني، وهي قائمة الحاجات عند ماسلو (Maslow, 1954) تتناسب مع وجهة نظرها؛ حيث إن نظريته تركز على حاجات الإنسان أكثر من الحاجات التي تم التوصل اليها بالبحث العلمي على الحيوان، وهي هذه الحاجات بطريقة عفووية او غير شعورية سواء اكانت اساسية او الأكثر تعقيدا. وتعتمد نظرية ان رو على الجوانب البيولوجية والاجتماعية ايضا. وان الدوافع النفسية عند الفرد هي الأكثر اهمية في نظريتها، وهي التي جاءت في المراحل المتأخرة من ترتيب ماسلو الهرمي. ورتب ماسلو الحاجات حسب قوتها في التأثير،

فالحاجات الفسيولوجية هي أولاً ويجب إشباعها أولاً، فالأفراد يجب أن يتغلبوا على الجوع قبل التفكير في المأوى أو الحب أو البحث عن معلومات، إلا أن هناك بعض الاستثناءات، كما أنه ليس مطلوب من كل فرد إشباع كل الحاجات، فمثلاً حاجة تحقيق الذات قليل من الناس يصل إليه. وفيما يلي وصفاً للحاجات وعلاقتها بالاختيار المهني (Roe & Siegelman, 1964).

الحاجات الفسيولوجية Physiological needs: تتضمن الحاجات الأساسية للبقاء على الحياة، وهي تقع في جسم الإنسان، فالعطش في القم والحنجرة، وهي عندما لا تشبع تصبح قوى مهيمنة على الفرد، فإذا كنت جائعاً أو عطشاً أثناء قراءة هذا الكتاب مثلاً، فإنك لا تستطيع أن تركز. ولا تهتم حتى تشبع هذه الحاجات. فالعمل يوفر الدخل الذي يشبع هذه الحاجة وإن الزراعة والصيد طرق مباشرة لإشباع هذه الحاجات.

الحاجة للأمن Safety needs: تتحقق هذه الحاجات بتوفير مأوى وصحة جيدة وتجنب الخطر، يقوم الكبار بتحقيق هذه الحاجة، وإن الأطفال يخافون من الأحداث الغريبة أكثر من الكبار، فالرضع يتصرفون بقوة وبصرار عندما لا تحقق حاجاتهم. وأنه في حالة الحرب فإن عدم إشباع هذه الحاجة تسيطر على صاحبها ويتنسى الحاجات الأخرى، وفي العمل تتحول الحاجات الأخرى إلى الحاجة للأمن، وسيختار الناس العمل مع الآخرين، أو الاستقادة منهم.

الحاجة للانتماء والحب The needs of belonging: إن الحاجة للرعاية ورعاية الآخرين، والحاجة للحب وحب الآخرين تأتي بعد الحاجة إلى الانتماء، وإن المشكلات النفسية تظهر لدى الأفراد عندما الحاجة إلى الحب والانتماء ولم تتحقق، إن الجنس حاجة جسمية إلا أنها تعبير يتأثر بالحب في هذا التصنيف، كما أن الحاجة للانتماء في العمل تتحقق من خلال العلاقات مع الزملاء، وتختلف المهن في توفير الفرص لتحقيق الرضا أو الإشباع لهذه الحاجة، وللبعض الناس يعد الإشباع أهم نجاح في المهنة.

الحاجة لاعتبار الذات Self Esteem need: يحتاج الناس إلى أن يشعروا بأنهم مهمين ومحترمين من ذاتهم ومن الآخرين، عادة يطور الإنسان احتراماً لذاته من خلال شعوره باحترام الآخرين له. وإن أحد الأسباب الرئيسية في طلب الإرشاد هو انخفاض اعتبار الذات، فالشعور بالضعف والنقص هو أكثر الأسباب للدخول في العلاج النفسي. فإن الأشخاص الذين لا يعملون يشعرون بالسوء عن ذاتهم، ويدركون أنهم أقل ويشعرون بالنقص، بالعكس عندما يمدح الشخص من زملائه على أداءه يطور اعتباره لذاته. واعتبار الذات يعتبر الأعظم والأعلى في مستويات تصنيف أن رو للمهن؛ حيث إن المسؤولية العالية تجلب احتراماً للذات واحترام الآخرين له.

الحاجة إلى المعلومات The need for information: الناس يحتاجون إلى المعلومات لفهم

تاريخهم الثقافي والشخصي، وفهم البيئة المحيطة بهم، وفهم أنفسهم. الأطفال يرغبون في معرفة كيف تعمل الأشياء، ولما عملت هذه الأشياء، ماذا سيحدث لاحقاً؛ حيث إن كل الوظائف هناك بحاجة للمعلومات، في أعلى مستوى من نظام التصنيف المهني عند رُو أنه يمكن للناس أن يعملوا لستويات للحصول على الدكتوراه أو تخصص في الطب للحصول على المعلومات التي تتطلبها مهنة معينة، معظم المهن في المستوى الأول أو الثاني عند رُو تتطلب أن يكون لدى الفرد معلومات تتعلق بالمهنة.

الحاجة إلى التفهم The need for understanding، نحن ليس بحاجة إلى المعلومات عن عالمنا أو مهنتنا فقط، بل نحتاج لطرق عملية وفهم هذه المعلومات، وفي المستويات العليا من المهن عند رُو يجب أن تفهم وتفسر كمية كبيرة من المعلومات.

الحاجة الجمالية The need for beauty، مع أنه يبدو بأنها حاجة قد يستغني عنها الفرد، إلا أنها خبرة مهمة لكثير من الناس، خاصة من هم في مهن الفن والترفيه، وقد تكون أهم حاجة للرسامين المبدعين، والكتاب والموسيقيين.

الحاجة إلى تحقيق الذات The need for self actualization، هذه الحاجة ما يسعى إليها الفرد طوال حياته. وكلما كان الفرد قادراً على العمل، وجب أن يقوم بالعمل. ليصل التحقيق ذاته، فإن من يصل إليها يعمل على أن يشبع حاجات الآخرين أولاً قبل حاجاته، إلا أن رُو تختلف مع ماسلو في ذلك؛ إذ إن هذه الحاجة (تحقيق الذات) تقع في مستوى أقل من الحاجة إلى المعلومات، وترى أنها حاجة أولية، فإن العمل في المستويات العليا كما وصفته يعطي الفرد الفرصة في تحقيق ذاته، خاصة الذين يملكون القدرات ويذهبون إلى ما بعد ما يتطلبه العمل وهذا يتضمنه تحقيق الذات.

إن الحاجات الهرمية عند ماسلوزودت أن رُو بالخلفية لنظرية تطور الشخصية وفي الإرشاد المهني. إذ ترى "أن رُو" أن العمل يشبع حاجات كثيرة بطرق مختلفة، وكلما كان مستوى المهنة أعلى اشبع حاجات بمستوى أعلى، إلا أن الأهم بالنسبة "لأن رُو" هو محاولتها فهم كيف تتطور الحاجات عند الأطفال لتتنبئ بمهنتهم المناسبة لهم في المستقبل.

افتراضات أن رُو حول نظرية تطور الشخصية: نظرية "أن رُو" واسعة فهي لا تعتمد فقط على هرم الحاجات عند ماسلو، بل اهتمت العوامل البيولوجية (الجينات) التي تؤثر في الاختيار المهني، بالإضافة إلى أنها حاولت التنبؤ بنمو الميول والقدرات، وناقشت أهمية ما ينمي الميول، كما وضحت كيف تحول الحاجات إلى دوافع، وفيما يلي أهم افتراضات نظريتها:

تطور الميول والاتجاهات، ان الميول والاتجاهات جانب مهم من نظرية ان رو؛ ولا تعدهم لا يتأثران بالجينات، وان تطور الميول والاتجاهات عفوية غير اختيارية، فالأبناء لا يختارون والديهم او معلميههم وكثير من المواقف التي يواجهونها، واختيار الأصدقاء محدود جدا وهم من الجيران او تلاميذ الصف، وان تطور الميول والاتجاهات يقرر من خلال مواقف الإحباط او الرضا في مرحلة عمرية مبكرة، هذا مبدأ مهم في نظرية رو، ويظهر بكثرة في بحوثها.

تحديد الميول، يتم تحديد الميول بدرجة كبيرة عند اشباع الحاجات، فإن الإشباع الجزئي للحاجة يمكن ان يطور اهمية عند الفرد، فإذا وجدنا طالب يسعى للحصول على معلومات عن عين الإنسان، فهو ربما يكون هذا الميل من خلال شرح المعلم عن العين وهذا حفز لديه الميل، ولكن اذا لم توجد لدى الطالب القدرة للحصول على المعلومات فإن هذا النشاط لا ينمي لديه الميل. كما ان الميل ينمو تدريجيا من خلال دراسة عدة موضوعات مثلا حول بيولوجيا الإنسان.

تطوير الحاجات الى دوافع، إنه كلما كانت الحاجة قوية وملحة، امكن تحويلها الى حافز، كما أنه تزداد الحاجة الى المعلومات والفهم، فإن الطالب سوف يقوم بجهد اكبر ليتعلم عنها، وعندها يكافأ في تحقيق هذه الحاجة بحاجات اساسية مثل الشعور بأنه محبوب ومحترم ومهم فإنه يحقق هذه الحاجة، فقد يستخدم الوالدين المديح، وربما المعلم يعطيه علامة عالية، هنا تحول الحاجة الى دافع.

أكدت "ان رو" على تطور الحاجات والميول نحوها كعوامل نفسية وركزت عملها على التفاعل بين الطفل ووالديه، وكانت مهتمة بكيفية اتجاهات الوالدين: هل هي محبطة ام مشبعة حاجات اطفالهم، قابلت رو فنانيين وعلماء وآخرين لتتعلم اكثر عن كيف تم تحفيزهم من خلال والديهم، وكانت مهتمة بالاتجاهات نحو تربية الأطفال لوالدي الأشخاص موضوع دراساتها، فهي كانت تسال الراشدين ماذا حدث معهم اثناء طفولتهم، ونقدت بحوثها بسبب عدم القدرة على تذكر اسلوب الرعاية بعد عشرين سنة او اكثر. وان الملاحظة المباشرة للأطفال وإجراء الاختبارات هي اساليب افضل في البحث.

نماذج اساليب التفاعل والرعاية الوالدية عند أن رو:

اولا: الاتجاهات الثلاث الوالدية:

1. التركيز Concentration: ذكرت بأن هناك نوعان من التركيز، الأول: الحماية الزائدة التي تركز على الاعتماد عند الطفل وتمنع حب الاستطلاع والاستكشاف، والثاني: المطالبة الزائدة، فقد يطلب الآباء من الطفل أداء متميز ووضع معايير عالية للسلوك. وإذا لم يحقق الطفل هذه

المستويات ربما يعاقب. ووضحت رويانه من المحتمل أن يختلف لديهم أساليب التعامل مع كل طفل، فالطفل الأول قد يلاقي حماية زائدة، ويكون الطفل الثاني أكثر مرونة بما يحقق له الاسترخاء. فالمطالبة الزائدة ترتبط عند الآباء باظهار الحب والاهتمام في حالة الاتفاق مع الآباء وزيادة التحصيل الدراسي، ويؤثر الاهتمام الزائد في اشباع الحاجات الفسيولوجية بدرجة اعلى في بناء علاقته مع المحيطين به، وليس يحقق اشباعا ذاتيا، غير مستقل.

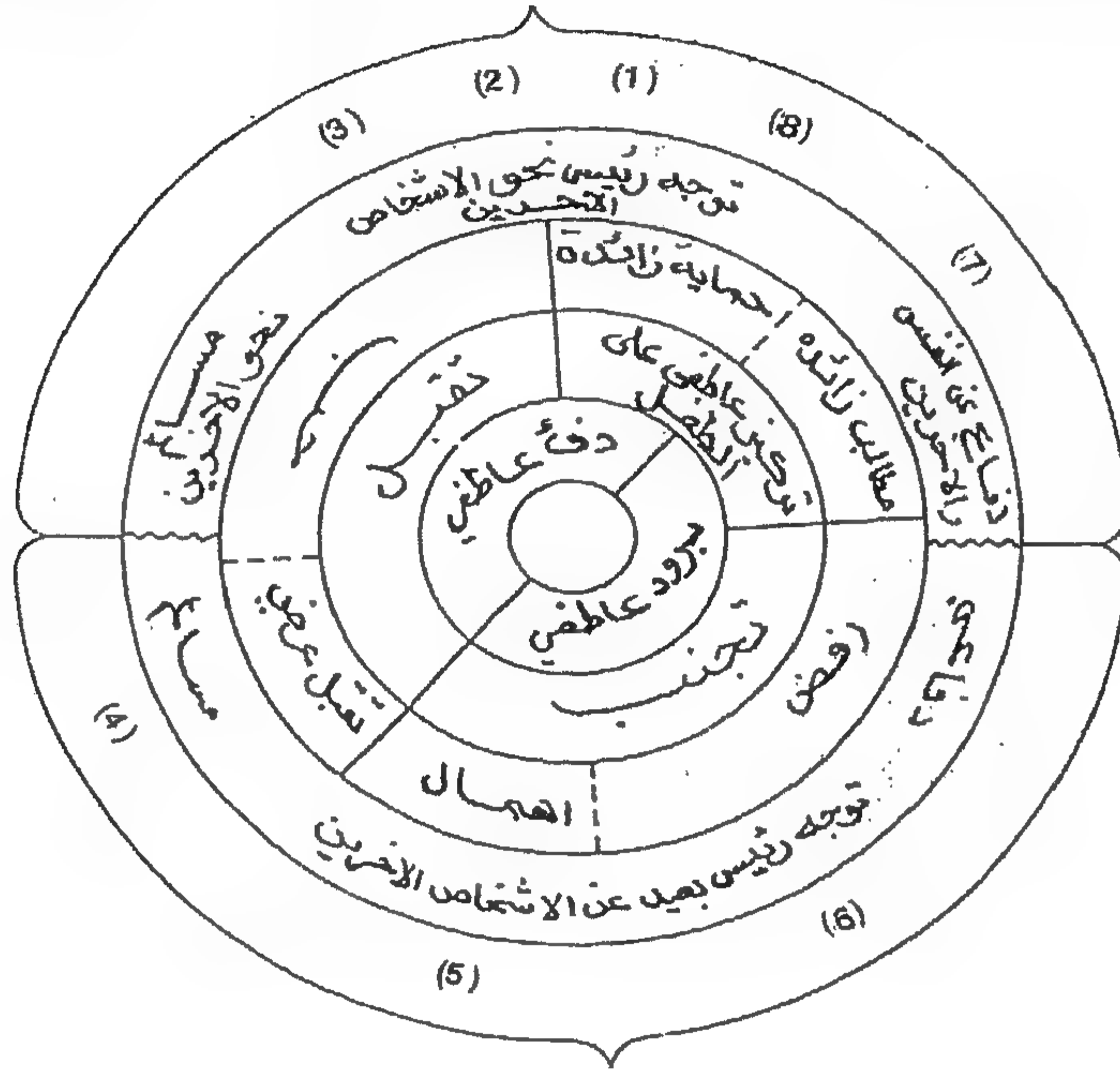
2. **تقبل الطفل Acceptance:** هنا يشجع الآباء الاستقلالية ولا يهملوا او يرفضوا الطفل، ويخلق بيئة خالية من التوتر، وقد يكون تقبل عرضي ويشير الى ان الوالدين يوفران قليلاً من الحب للأبناء، ثانياً: التقبل مع اظهار الحب هنا يظهر الآباء علاقة دافئة نحو الطفل مع عدم التدخل بما لدى الطفل من موارد لتجنب الاعتمادية.

3. **التجنب Avoidance:** ترى أن هناك نوعين من التجنب، الأول: الرفض، ففي الرفض العاطفي قد يتعرض الطفل للنقد او يعاقب من والديه دون اعطاء الحب والعاطفة، والثاني: الإهمال، وقد يهمل الآباء الطفل لأسباب لا تتعلق به مثل انشغال الآباء بمشكلاتهم، او العمل او بأطفال آخرين. ويتكرر الآباء لحاجات ابنائهم، ويتمسكون بعواطفهم وتقديرهم، هذا يجعل الأطفال غير متقبلين للعالم الخارجي وللآخرين ويشعرون بالرفض.

ثانياً: الاتجاهات الوالدية وترتيب ماسلو الهرمي للحاجات، ان اشباع الحاجات او عدم اشباعها يعتمد على اسلوب الرعاية الوالدية وهي تؤكد على الإشباع في اقل مستوى، فهي ترتبط باشباع الحاجة للانتماء والحب واعتبار الذات. اذا كان اسلوب الرعاية التركيز العاطفي على الطفل يرتبط بأمنيات او رغبات، فإن الحاجة الى الفهم والمعلومات ترتبط بالرعاية الزائدة والمطالب الزائدة، وان الآباء الذين يتجنبون ابنائهم من خلال الرفض الانفعالي او الإهمال تتحقق حاجاتهم الفسيولوجية والأمن فقط، وان رفض الطفل او منع الحب عنه يكون له تأثير سلبي على تعلم الطفل وانه يتجنب التفاعل مع الآخرين، وان الحاجة للمعرفة والفهم تتأثر بعدم التسلط عند الولدين، وان اشباع جميع حاجات الأبناء الذي يتم من خلال اسلوب التقبل؛ ينمي الاستقلال الذي يشجع البحث عن المعلومات والفهم، والجمال وتحقيق الذات.

ثالثاً: التوجه نحو او بعيداً عن الناس، تعتقد رويان انواع اتجاهات الآباء التي تم وصفها تؤدي الى انواع معينة من الشخصيات لدى الأطفال، كما هي في الشكل (3) فقد ذكرت ان الأطفال الذين تربوا بأسلوب الحماية الزائدة واشباع زائد للحاجات يصبح لديهم تركيز نحو الذات ويهتمون برأي الآخرين نحوهم، ويسعون لتكوين علاقة قوية مع الآخرين، والأطفال الذين تربوا بأسلوب الرفض يطوروا اتجاهات ضد الآخرين بدلا من الاتجاه نحو الناس، ويمكن ان يكون

الطفل عدوانياً أو دفاعياً، ويفضل العمل بالمعلومات والأشياء أكثر من الناس. وهؤلاء الأطفال الذين تربوا على التقبل فهم ليسوا عدوانيين أو دفاعيين وهم يهتمون بالناس أكثر من المعلومات والأشياء. لذا ربطت ان رو بين الاتجاهات نحو الناس أو بعيداً عنهم بالأنماط العامة التي تتعلق بمجموعات المهن. والشكل (3) يوضح العلاقة بين أساليب الرعاية الوالدية والاتجاهات التي يكونها الفرد نحوه ونحو الآخرين، والتي تعد ذات علاقة بالمهنة المناسبة له وفق نظرية ان رو.



الشكل (3): يوضح العلاقة بين أساليب الرعاية الوالدية عند ان رو

وضعت "ان رو" تنبؤات عن الاختيار المهني، فالأفراد يطورون اتجاهات نحو أو بعيداً عن الناس بالاعتماد على أسلوب الرعاية الوالدية للأبناء، ويوضحها الشكل (3) بالانتقال من خارج الدائرة إلى داخلها، مثلاً الناس ومن المجموعة الأولى يكون لديهم توجه نحو ذاتهم ونحو الآخرين، تربوا في أسلوب حماية زائدة وشعروا بالمحبة والتقبل على النقيض من اختار المجموعة السادسة العلوم والذين يفضلون المعلومات والأشياء على الناس، وهم قد تعرضوا للرفض أو الإهمال من والديهم، واختلاف الوالدين في أسلوب الرعاية، وقد يغير الأب أو الأم أسلوب الرعاية من وقت لآخر، لذا "ان رو" طورت مقياس العلاقات بين الطفل ووالديه معتمدة على نظام التصنيف الذي وصفته سابقاً وحددت ثلاث عوامل ترتبط مباشرة بأسلوب الرعاية والتي تم وصفها سابقاً.

ابحاث مساندة: هناك عدد من الدراسات تؤكد أثر الرعاية الوالدية في سلوك الأبناء، منها دراسات ناي (Nye, 1985) حيث تعد من الدراسات الرائدة والسبابة في هذا الميدان، فقد ذكر بأن الآباء يعرفون السلوك المقبول اجتماعياً من خلال تصرفاتهم أو سلوكهم بالتعامل مع أبنائهم، إذ يتبع الآباء أساليباً وطرائق مختلفة للتوافق السوي مع مواقف الحياة المختلفة، وهذه الأساليب تساعد الأبناء على اكتساب القدرة على تجنب السلوك المتحرف. ويرى مونتمايو (Montemayo, 1983) بأن الرعاية الوالدية التي تتصف بالصراع والتناقض بين الآباء والأبناء تصبح ضغوطاً على المراهقين، وتعرضهم للانحراف والاضطراب بالسلوك. ويؤكد باندورا (Bandura, 1964) بأن سلوك المراهق السوي أو المضطرب يرتبط بالأساليب الرعاية الوالدية لمرحلة ما قبل المراهقة، وأنه ليس كل مراهق يعاني من اضطراب السلوك. ويرى هيرشي (Hirschi, 1983) بأن شعور الطفل بالإهمال وعدم التقبل من أسرته، سبب رئيس في انحراف سلوكه وأن يكون سلوكه لا اجتماعياً، إلا إذا وجد الفرد أسلوباً أفضل في تحقيق ذاته أو أهدافه. وأن الأسرة التي تتصف بالاتفاق تتبع أساليب الرعاية الوالدية تحقق السلوك السوي واكتساب الأبناء العادات والتقاليد التي يقدمها الوالدين. وأكد وب وآخرون (Webb et al., 1991) في دراستهم الطولية لتلاميذ الصف السابع بأن التلاميذ الذين يواجهون الرفض من الآباء عرضة لاكتساب السلوك المضطرب، إلا أن نتائج دراسة جريس وآخرون (Criets, 1981) ذكرت بأن تعامل الآباء مع الأبناء يؤدي إلى اكتساب الأبناء صفات سلبية تعيق اكتسابهم السلوك السوي، وذكر ولس وفور هاند (Wells & Forhand, 1985) أن 33-75% من الحالات التي تحول للعلاج يكون لديها مشكلات عدم انضباط السلوك ترجع إلى عدم توفر من يقدم لهم الرعاية السليمة، وذكر أن نسبة السلوك الانفعالي اللا اجتماعي لدى الإناث أقل مما لدى الذكور.

إن هناك عدداً من الدراسات في الدول العربية تؤكد أثر اختلاف أسلوب الرعاية الوالدية بين الآباء واكتساب أنواع السلوك المختلفة، منها نتائج دراسة (مرسي، 1988) التي أرجعت أسباب السلوك العدواني إلى عدم إتباع الآباء أساليب رعاية والدية تحت الأبناء أو تشجيعهم على أداء السلوك السوي، كذلك نتائج دراسة (جيريل، 1989) التي جاء بها أن هناك علاقة بين أساليب الرعاية الوالدية، مثل التشدد والتسلط أو الإهمال، وقيام الأبناء الذكور بسلوك عدواني. ودراسة ابوعيط (1989) التي جاء بها أن أسلوب الرعاية الوالدية الرفض والتقبل والتركيز العاطفي يؤثر في تكوين سلوك الفرد المستقبلي، واختياره لمهنة المستقبل. وأكدت نتائج دراسة تركي (1974) أن دور الأب أساسي في تربية الأبناء، خاصة فيما يتعلق بتنمية دافعية الإنجاز. وتظهر نتائج دراسات شيفر وامبرسون (Schaffer & Emberson, 1964) أن دور الأب في عملية التنشئة الاجتماعية لا يقل أهمية عن دور الأم إن لم يتفوق عليه، خاصة في مرحلة ما بعد الرضاعة؛

إذ أكدت نتائج الدراسات بأن أسلوب الرعاية الوالدية يرتبط بتحديد السلوك عند المراهقين، واكتسابهم القدرة على تجنب السلوك غير السوي، كما أن أسلوب الرعاية الوالدية الواحد يختلف تأثيره في المراهقين (الإناث والذكور). وهو بالتالي يرتبط بإختبار أسلوب الحياة ومنها أسلوب اختبار المهنة.



نظرية التعلق لجون بولبي

Attachment Theory Of John Bowlby

مسألة تعلق البشر بعضهم ببعض له تاريخه الطويل، وتساءل الباحثون دوماً حول أيهما الأهم: طبيعة الإنسان وخصائصه أم تربيته *Nature versus Nurture* لا يزال هذا السؤال يطرح نفسه حتى يومنا هذا، فهناك من يقول إن الجينات التي يحملها الإنسان لها الصدارة والآخر يميل إلى العكس، والبعض يجمع بين الاثنين. وأول إشارة تاريخية لدراسة أمر التعلق مصدرها الإمبراطور الروماني فردريك الثاني الذي أمر في القرن الثالث عشر بجمع بعض الأطفال في عمر الرضاعة وإعطائهم عناية جسدية فقط مثل الغذاء والملبس ولكن عدم السماح لأي من يتولى رعايتهم بالكلام معهم. كانت غاية هذا الإمبراطور المقدس اكتشاف أي لغة سيختار الأطفال مستقبلاً. بالطبع لم يكشف عن نتائج هذه التجربة الرهيبة إلا أحد الرهبان؛ حيث دون بعدها أن الأطفال لقوا حتفهم مع الأيام، فلا طعام أو ملبس يمكن أن يغطي احتياجات الطفل بدون لمسة حنان وعطف واتصال متبادل مع من يرعاه. وكان على الإمبراطور المقدس أن يتعظ بأعمال فلاسفة اليونان مثل أفلاطون وأرسطو، فقبل أكثر من ألف عام من تجربته المريعة. أكد هؤلاء الفلاسفة أهمية العوامل البيولوجية والبيئية في نشأة الإنسان، والصراحة هذا هو الرأي السائد إلى اليوم. جاء علماء عصر النهضة بعد ذلك وخاصة جان جاك روسو الذي ذكر بأن الصفات الحميدة تكون مع الإنسان منذ الولادة ولا يغير ذلك فيه إلا البشر الذين يعيشون في محيطه.

مفهوم التعلق: إن التعلق هو تلك العلاقة القوية التي تنشأ بين الأم والطفل وهو دافع أولي مثل دافع الجوع؛ إذ ينمو التعلق ويتطور اتجاه أفراد غير معنيين بالعناية الجسدية. وهو استجابة أولية غير متعلمة؛ حيث إن الطفل يميل بشكل أولي إلى أن يكون قريباً بدرجة ما إلى أفراد مجتمعه هذا

من ناحية، ومن ناحية أخرى فالسبب الرئيس لاختيار الطفل للشخص الذي يتعلق به هو مقدار ما يلقاه الطفل من استثارة اجتماعية ومن انتباه من ناحية الشخص وليس من اشباع لحاجاته البيولوجية. فالتعلق هو ذلك الارتباط المتبادل بين الطفل ومن يقوم برعايته والذي يتأسس مبكراً في حياة الطفل ليمنحه الحماية والأمان. تلك العلاقة ذات الاثر العميق والدائم في كل نواحي النمو بما يشمل النمو العصبي والبدني والعاطفي والمعرفي والسلوكي والاجتماعي للطفل، ويبني هذا التعلق بصفة اساسية في السنوات الثلاث الاولى من العمر حين تشبع احتياجات الطفل الاساسية من قبل من يقوم برعايته حين يقوم بتوفير التلامس والتواصل البصري والابتسام والارتباط العاطفي الايجابي. وأن دماغ الطفل وبالتحديد القشرة الامامية والانظمة الطرفية تقوم بتنظيم العواطف والاثارة والتنبه، والمهارات الاجتماعية مما يؤثر في النهاية على مهارات التواصل، وينمو في تلك الفترة من خلال حلقة الارتباط هذه. وأن علاقة الارتباط المبكر التي تبني داخل الانسان ترتبط بخمسة اشياء، هي:

- تضع أسساً للقدرة الاساسية على الثقة.
- تعمل كمثال للعلاقات العاطفية المستقبلية.
- تنمي القدرة على تنظيم التنبه والتعامل مع الضغوط والصدمات.
- تشكل احساساً بالهوية والقيمة الذاتية والكفاءة.
- تضع أسساً لأخلاقيات اجتماعية كالشفقة والتعاطف والضمير.

فالاطفال يميلون الى التشبث بشخص او باخر من الكبار المحيطين بهم. ويطلبون منهم حملهم، ويتبعانهم في مجيئهم ورواحهم، ويكون اذا تركوهم وهكذا، ويسمى هذا النمط السلوكي «بالتعلق» ولعله لا توجد عملية اخرى اشد تأثيراً واغوى فعالية واكثر اهمية بالنسبة للنمو في المراحل التالية من تعلق الطفل بشخص يحتل لديه المكانة الاولى كحاضن وخاصة لو كان هذا الشخص هو امه. ويبدأ تعلق الطفل بشخص معين فيما بين الشهر السادس والشهر التاسع من عمره، ويزداد حدة ذلك في الاشهر القليلة التالية. ويكون التعلق عندئذ مصحوباً بمشاعر قوية واحياناً عنيفة، ويبدو ذلك في بهجة الطفل وسروره عند استقبال الحاضن، وفي زعله وأحياناً هياجه وغضبه عند مفارقتها له. ففي هذه السن غالباً ما يضطرب شعور الاطفال بشدة عندما ينفصل عنه الاشخاص الذين تعلق بهم.

يرتبط مفهوم التعلق بنظرية التعلق *Attachment Theory* لجون بولبي *John Bowlby*، فقد استعمل هذا المصطلح عام 1958 وبعدها طور النظرية تحت اسم التعلق والضياع *Attachment and Loss* في 1969، 1973، و1980. لم تلاقي هذه النظريات انتباه الكثير من الأطباء النفسيين

والباحثين في علم النفس لفترة طويلة، ولكن حديثاً بدأت زيادة الاهتمام بدراسة العلاقة بين الطفل والوالدين في شتى المجالات الطبية والاجتماعية، وتعد نظرية بولبي الاثولوجية وجهة نظر مقبولة في الوقت الحاضر؛ إذ إنها أكدت فكرة أنصار مدرسة التحليل النفسي، من حيث إن نوع التعلق مع مقدم الرعاية له تضمينات عميقة ومهمة لشعور الطفل بالأمن، وقدرته على تشكيل علاقة مضعفة بالثقة، وتمتاز هذه النظرية عن باقي النظريات الأخرى التي فسرت التعلق بتركيزها على الدور النشط الذي يؤديه الطفل حديث الولادة في نشوء هذه العلاقة (Bowlby, 1958).

قلق الانفصال: بعد أن يتعلق الطفل بأمه أو بالحاضن فإنه لا يرتاح لفراقها، بل يُبدي احتجاجه على ذلك بصورة أو بأخرى، فقد يشعر بالتعاسة ويأخذ في البكاء، أو يهتاج محاولاً التشبث بأمه أو اللحاق بها، وهذا يعكس قلق الانفصال. وطبيعي ألا يبدأ هذا القلق إلا بعد أن يكون الطفل قد بدا يتكون لديه مفهوم "دوام الشيء" أي أن الأشخاص الذين ينادونه يظلون موجودين بالرغم من غيابهم عن بصره. وإلا فكيف يبكي الطفل من أجل شيء يزول بزوال صورته عن عينيه؟ ولذلك فإن هذا القلق لا يبدأ عند الطفل قبل بلوغ الشهر التاسع من عمره على وجه التقريب. وفي هذه الفترة أيضاً يكون الطفل قد استطاع أن يميز وجوه الأشخاص الذين تعلق بهم عن غيرهم من الأشخاص، وغالباً ما يكون هؤلاء هم الأبوين أو الحاضن بشكل عام. وباختصار فإن قلق الانفصال له علاقة بالنمو المعرفي للطفل، كما أن له علاقة بنموه الانفعالي والاجتماعي. والملاحظ أن الطفل عند نهاية السنة الثانية يقل لديه حدة ردود الأفعال التي تصدر عنه عند مغادرة الحاضن له، وقد يعزى ذلك إلى أن قدرات الطفل العقلية في هذه السنة تكون قد نمت بحيث تمكنه من أن يحتفظ بصورة ذهنية ثابتة عن الأشياء في حالة غيابها، كما أنه يكون قد تعلم من خبراته السابقة أن أمه عندما تتركه فليس يعني ذلك إلى الأبد، وإنما إلى عودة قريبة إذا كانت فترات الانفصال قصيرة.

أثار انفصال الطفل عن أمه: أجرى بولبي وزملاؤه دراسة على تطور الأساليب السلوكية التي تصدر كرد فعل للانفصال من جانب أطفال تتراوح أعمارهم فيما بين خمس شهور وثلاثين شهراً، ووجد أن الأساليب تسير في التتابع الآتي:

- الاحتجاج: البكاء والصياح ومحاولة ملاحقة أمه المغادرة، والنحيب بشكل لا يمكن تهدئته عند الذهاب إلى الفراش؛ ويكون هذا النمط السلوكي قويا في الأيام الأولى من الانفصال.
- اليأس: يقل الاحتجاج ويصحب ذلك الحزن والانزواء. بعض الأطفال يصبح عدوانياً ويرفض عروضاً للصداقة، أما البعض الآخر فيظهر التعلق بشكل يخلو من الفرح، وبدون تمييز نحو حاضن معين يقوم بدوره مؤقتاً.

- التباعد: يلاحظ عندما يجتمع الشمل مرة أخرى بين الأم والطفل، عندئذ يتحول الطفل عن أمه كلما اقتربت منه، ويكون الطفل في هذه الحالة هادئاً، وإن كانت عيناه مليئة بالدموع، كما يبدي الطفل جزعاً شديداً من أي احتمال الفراق مرة أخرى.

أما التفاوت في آثار قلق الانفصال في الأطفال فيتحدد بعدة عوامل، أهمها:

- 1 - طبيعة تعلق الطفل بالأم: هل هو من النوع الآمن أم القلق؟
- 2 - طبيعة العلاقات العاطفية التي يقيمها الطفل مع الآخرين، فكلما كثرت الوجوه الأليفة المحيطة به، فإنها تساعد وتقلل من حدة أثر قلق الانفصال.
- 3 - الظروف التي تحيط بموقف الانفصال، كأن يكون مريضاً أو يفصل الطفل في مكان غير مألوف له.
- 4 - طول المدة التي يغيب فيها الطفل عن الأم.

النماذج العاملة الداخلية: هي مجموعة من التوقعات المشتقة من الخبرات المبكرة مع الشخص الذي يرعى الطفل، وتعد من أبرز المفاهيم في نظرية بولبي؛ من حيث إنها الحلقة النمائية التاريخية التي تفسر كيفية تأثير ظروف الماضي بظروف الحاضر والمستقبل. وأشار بولبي إلى النموذج الداخلي العملي أنه يساعد الطفل في تطوير بنى معرفية ونماذج عقلية (مخططات عقلية) عبر تفاعله مع الحاضن (تجربته السابقة في التفاعل) توجه سلوكه وتتضمن التوقعات. وتؤثر في تصور الطفل عن ذاته ومواقفه نحو الآخرين (فالطفل ذو التعلق الآمن يطور نموذجاً على أن الأم مستعدة لتلبية حاجاته في الوقت المناسب)

وهو وثاق بيولوجي الأصل بين الطفل ومن يرعاه والذي من خلاله يتم ضمان سلامة وبقاء الطفل. في هذا النموذج يسعى الطفل إلى التقرب إلى من يرعاه والحصول على رد فعل مريح ومفيد. تبدأ هذه العملية منذ الأسابيع الأولى وتصبح واضحة ومتميزة في عمر ستة أشهر، ويضيف البعض بأن فترتها الحرجة هي بين عمر 6 - 18 شهراً. عندما يتوجه الطفل نحو من يرعاه وتبدأ عملية التعلق فهناك صفات معينة في شخصية الأم أو من يرعى الطفل والتي بدورها تساعد على سير العملية بصورة صحية، وهي:

1 - التناسق في السلوك ورد الفعل.

2 - جدير بالثقة.

3 - تحليه بالصبر.

4 - الحزم في السيطرة.

من جراء هذه العملية يتم استحداث نماذج داخلية عملية للعلاقات ويتم تخزينها كمخططات عقلية يتم استعمالها في جميع مراحل الحياة، هذه المخططات العقلية تتعلق بتوقعات الإنسان حول سلوك الآخرين تجاهه.

في هذه المرحلة يكون هناك نوعين من المخططات العقلية التي يخزنها الإنسان:

1 - مخططات منذ الطفولة يتم تخزينها من جراء تعلق الطفل بمن يراعه في مختلف المراحل العمرية.

2 - مخططات تخزن من الأم من جراء حملها للطفل والرعاية به.

المخططات الأولى أكثر ثباتاً وتفعل فعلها في العلاقات البشرية، أما المخططات الثانية فلها علاقة بالمخططات الأولى التي تم تخزينها وكذلك بالظروف الاجتماعية والصحية أثناء فترة الحمل ورعاية الطفل.

وترجع نظرية التعلق بهذا الى نظرية التحليل النفسي التي اهتمت بالمراحل العمرية الأولى للفرد وأثرها في مراحل حياته اللاحقة. ويعد بولبي (Bowlby, 1970) من رواد نظرية التعلق، وقد حدد ثلاث انماط من الاستجابة، وهي:

1 - النمط الأمن *Secure Pattern* هنا يستجيب الرضيع لمن يراعه بسهولة، ويعود الطفل الامن إلى التقرب بسرعة عند رجوع الأم ويشعر بالسعادة. ويستمر بسلوك الاستكشاف (وهي ميزة مهمة في النمو المهني كما تم وصفها في الفصل السادس النمو المهني عن الأطفال)، إن خبرة الأمن عند الطفل تجعله يتفاعل بسهولة مع الآخرين والأشياء وعالمه.

2 - النمط القلق المتناقض *Anxious – Ambivalent Pattern*، يكون أكثر الأطفال كرباً وألماً عند الفراق، وتظهر عليه علامات الغضب وسلوك التشبث عند رجوع الأم. ينتج هذا النمط عندما يمر الرضيع بخبرات متناقضة غير منتظمة، وهنا يصبح الطفل غير مستقر، ويرى نفسه بحيرة في رؤية الأطفال للآخرين، مثل هذا القلق والحيرة يسببان تناقضاً في سلوك الاستكشاف.

3 - النمط التجنبي *Avoidant Patterns*، هنا الطفل يرفض اهتمام ورعاية الراشدين، وانه يكون أقل قلقاً عند الفراق ولا يبالي بعودة الأم وحتى بمن يتولى رعايته. ورأت اينسورث وآخرون *Ainsworth (et., al 1978)* أن الطفل هنا ينمي الشعور بأنه وحيد وانه غير قادر على الثقة بالآخرين.

4 - الطفل المضطرب والمشوش *Disorganized – Disoriented*: لا يمكن الحصول على أي

سلوك واضح له عند الفراق عن الأم والعودة لها. ويقع الافراد وفق التعلق في نموذج سلبي مع الذات او نموذج سلبي الاعتمادية *Self-reliance* او يقع في نموذج سلبي مع الآخرين وسيطر عليه سلوك قهري، والجدول (6) الاتي يوضح صفات التعلق مع الذات ومع الآخرين.

الجدول (5): صفات اصحاب التعلق الامن وغير الامن

نموذج الذات الاعتمادية			
نموذج سلبي مع الآخرين	سلبي عالي		نموذج سلبي مع الذات
	منشغل الفكر preoccupied ينشغل بالماضي وبالعلاقات الوثيقة والقريبة بشكل عام ويعتمد بشكل مفرط على الآخرين للدعم		
	ايجابي منخفض	التعلق الأمن (Secure) يكون من خلال الراحة بإقامة الصداقات الحميمة	
	سلبي عالي	مُبتعد أو تجنبى Dismissing والاستقلالية في العلاقات الوثيقة او القريبة	
	الاعتماد على الذات		
نموذج سلبي مع الآخرين			

التعلق عند الكبار

هناك إجماع على أن استراتيجيات التعلق لا علاقة لها بالوراثة من قريب أو بعيد؛ حيث يتم استحداث هذه الاستراتيجيات منذ الطفولة وتبقى ثابتة نسبياً مع تقدم العمر، وهذه الاستراتيجيات الأربع تشبه إلى حد كبير فئات أو أنواع التعلق بين البالغين وهي:

1 - الأفراد الذين يشعرون بالاستقلال والأمن ويحرصون كل الحرص على العلاقات البشرية مع الغير.

2 - الأفراد الذين يشعرون بالخوف ولا يشعرون بالأمن في العلاقات ويميلون إلى تحقير العلاقات وغيرهم من الناس في معظم الأحيان، وأحياناً ولفترة محدودة يحللون بعض العلاقات البشرية.

3 - أفراد يشغلون تفكيرهم بعلاقات الماضي والحاضر وتراهم في ضياع وارتباك مع غيرهم من البشر.

4 - أفراد لا يفهمون موقعهم في الدنيا وترى آثار الإهمال وصدمات الماضي واضحة عليهم.

الا ان الدراسات حول التعلق مع انها غير طويلة وضحت اثر نمط التعلق في الاختيار المهني، فإن نمط التعلق والاستكشاف يرتبط بالتعلم، فإن النمط الآمن في مرحلة المراهقة او الرشد يستكشف عالمه بحرية اكثر، ومهارة اجتماعية طوال حياته، كما يحقق رضا في عمله، Lucas (1999) وذكر بفر وايبيرسون (Puffer, & Epperson 1999) بأن الطالبة الجامعة التي لديها تعلق امن مع والديها الذين يشجعوا الاستقلالية لديها، يصبح لديها هوية مهنية وقليل من القلق والقدرة على اتخاذ القرار.

قد تم تطبيق نظرية التعلق إلى العلاقات الرومانسية عند الكبار في أواخر الثمانينيات على يد سيندي هازان الذي اقترحت وحددت أربعة أنماط من التعلق: آمنة، مشغول وقلق، وانطوائي رافض وخائف انطوائي. وهي تتطابق تقريبا مع تصنيفات الرضع: آمنة وغير آمنة، وتجنبية، ويعاني الفرد من انعدام الأمن الانطوائية وغير منظم / مشوش وفيما يأتي توضيحا لمظاهر التعلق عند الكبار.

مظاهر التعلق لدى البالغين هي:

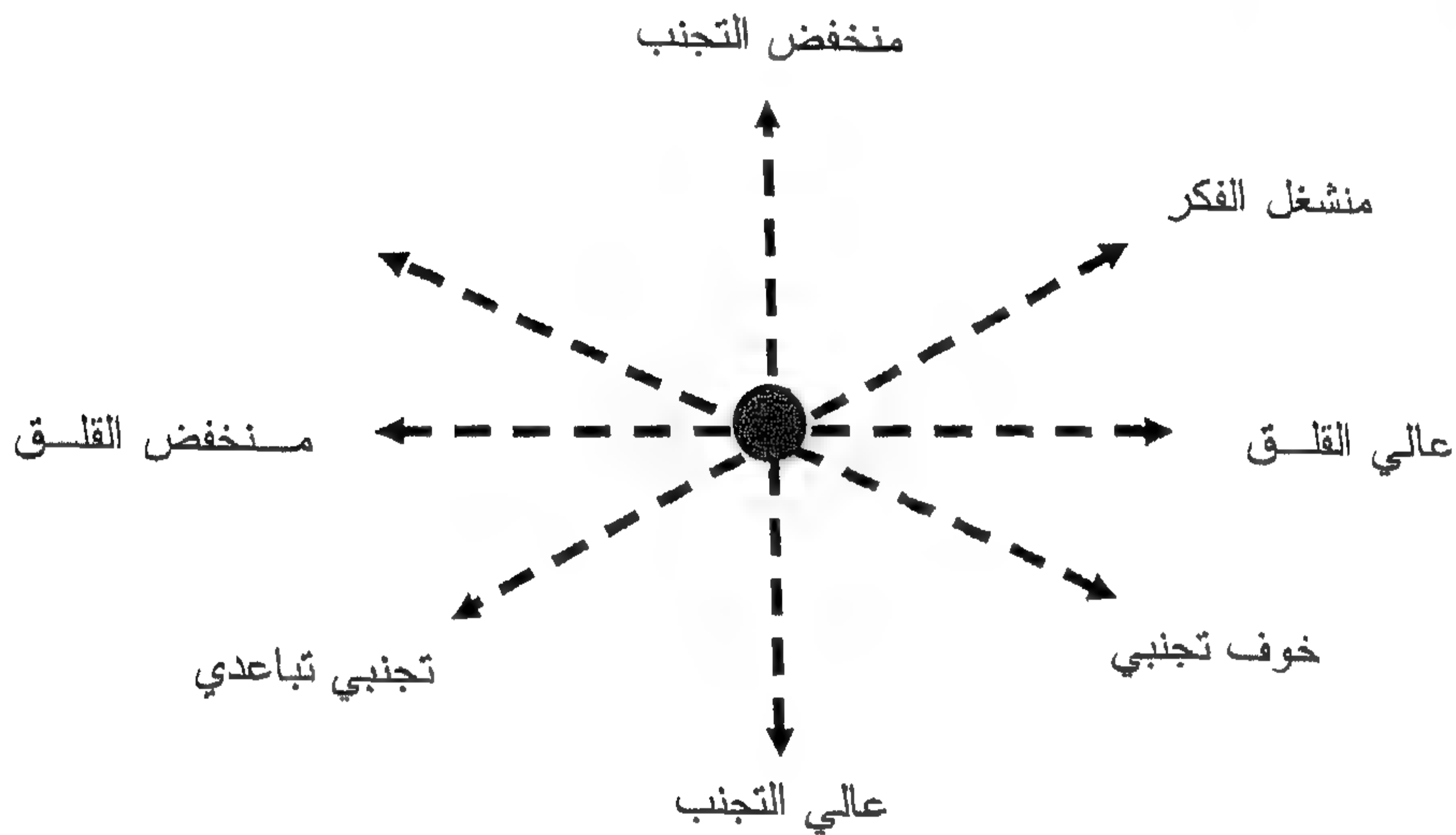
- احساس باحتياج مستمر الى التعلق بشخص ما.
- الشعور بالرغبة في الا يترك بمفرده.
- احساس بالقلق المبهم وعدم الراحة.
- الاحساس بالآلام نفسية شديدة والعزلة.
- سلوكيات مضطربة.
- الانفصال العاطفي (عدم المقدرة على تبادل العواطف).

وفي هذه النظرية فإن الكبار المتعلقين بأمان يميلون الى تكوين وجهات نظر ايجابية عن أنفسهم وشركائهم وعلاقاتهم، وأنهم يشعرون براحة الحميمة والاستقلال، وتحقيق التوازن بينهم أي بين الزوجين مثلاً، اما البالغون من النوع مشغول وقلق يلتزمون مستويات عالية من الموافقة والألفة والتجاوب من الشركاء ويصبحون ذوي اعتماد المفرط. وهم يميلون ان يكونوا اقل ثقة ولهم وجهات نظر أقل إيجابية عن أنفسهم وشركائهم، وربما يحملون مستويات عالية من التعبير العاطفي والقلق والاندفاع في علاقاتهم.

المتعلقون الكبار من نوع رافض انطوائي يرغبون بمستوى عال من الاستقلالية، والتي تظهر

في كثير من الأحيان لتجنب التعلق، وهم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مكتفين ذاتياً، وأنهم غير معرضين لخطر مشاعر التعلق وعدم الحاجة لعلاقات وثيقة وأنهم يميلون إلى قمع مشاعرهم، والتعامل مع الرفض بإبعاد أنفسهم عن شركاءهم.

الكبار من نوع خائف انطوائي لديهم مشاعر مختلطة حول العلاقات الوثيقة، والرغبة والشعور بعدم الارتياح من التقارب العاطفي. فإنهم يميلون إلى عدم الثقة بشركائهم ويرون أنفسهم لا يستحقون الثقة وأهمها القلق والتجنب. والشكل (4) الاتي يوضح انواع الاضطرابات التي ترتبط بالتعلق كما يراها بولبي عند الكبار.



الشكل (4): انواع التعلق والاضطرابات النفسية

الوالدين والطفل والتفاعل المهني: لا شك أن للوالدين والأسرة دوراً مهماً في تنمية العادات السلوكية لدى أفرادها وفي تنشئة أطفالها وتمتعهم بالتوافق، فالتنشئة والرعاية الأسرية تحول الطفل من مجرد كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وأن للتفاعل بين الوالدين والأبناء تأثيراً على اتجاهات الأبناء وسلوكهم، ونمو شخصيتهم، ويرجع ذلك إلى نوع التنشئة الاجتماعية، وأسلوب تعامل الآباء مع الأبناء بطريقة تمنع نمو الضبط الداخلي، وتظهر خاصة في حالات انحراف المراهق ومصاحبه لرفاق السوء، وأن العلاقة الوالدية السوية أو الإيجابية مع الأبناء أساسية في الاختيار المهني السليم. وأن سلوك الفرد، يرتبط بأساليب الرعاية الوالدية لمرحلة ما قبل المراهقة، ويرى هيشري (Hirschi, 1983) بأن شعور الطفل بالإهمال وعدم التقبل من أسرته سبب رئيسي في انحراف سلوكه، وأن سلوك الفرد يكون اجتماعياً إذا وجد الفرد أسلوباً أفضل في تحقيق ذاته أو أهدافه. ويذكر بأننا نكتشف السلوك الخطأ بعد حدوثه، أي بعد اقتراف صاحبه

هذا السلوك، ويكون الوقت متأخراً لدراسة واقع الأسرة وتغييره، أو تحديد أسلوب الرعاية الوالدية في تنشئته قبل هذه المرحلة، لذلك أكد أهمية توعية الأسرة نحو دورها في التنشئة الاجتماعية للطفل، وفي اكتسابه السلوك السوي من خلال أساليب الرعاية الوالدية. إلا أن مارجريت ميد (Mead, 1981) أشارت إلى أن المراهقين في المجتمعات البسيطة لا يعانون من أزمة ما يسمى بمرحلة المراهقة نظراً لقلة المطالب الحياتية، لأنهم في هذه المرحلة العمرية يتحملون مسؤوليات الراشدين، بخلاف المجتمعات المتقدمة التي تطول فيها مدة الاعتماد على الأهل لاكتساب المهارات التي تتطلبها الحياة الحديثة. ووجد وِلْت وبورنيز (Welte and Borens, 1988) بأن عدم الاستقرار الأسري والعلاقات الأسرية السلبية أو الضعيفة بين الآباء والأبناء، تكون سبباً لانحراف سلوكهم. ويؤكد ذلك جوتفريسون وهيرتش (Gottfredson and Hirschi, 1990) بأن المنحرفين ليس لديهم ضبط داخلي على رغباتهم، ويرجع ذلك إلى أسلوب التنشئة والرعاية الوالدية في مرحلة الطفولة. أما ليندجرن (Lindgren, 1974) فقد وجد أن الطلاب الذين يرون تفاعل والديهم معهم بطريقة تسلطية هم أكثر توتراً وعدوانية في تفاعلهم، عكس الذين يرون تفاعل والديهم معهم بطريقة ديموقراطية يميلون أكثر إلى التسامح في تفاعلهم مع الآخرين، وأن هناك علاقة سالبة بين توافق الأبناء الشخصي والاجتماعي وبين كل من اتجاهات التسلط، وإثارة الألم النفسي والحماية الزائدة، والتذبذب، والإهمال والتفرقة، وهي تؤثر في الإختيار المهني لدى الفرد.

ان الدراسات الحديثة ركزت على اثر النقاش بين الوالدين كحديث مشترك، كما ركزت على كيف يدرك الوالدان والأطفال اتخاذ القرار المهني والحصول على موافقتهم وعدم موافقتهم، وهذا يتفق مع جاء بنظرية الأبنية المهنية، خاصة الانفعالات والمشاعر اثناء التحدث والمناقشة، ووضعوا كيف ان الوالدين والأطفال يحاولون تكوين خلفية مشتركة في محادثتهم، ان ما يتكلمون حوله في الاسرة يخلق شعوراً بالقرب او الانفصال يعتمد على طبيعة الموافقة وعدم الموافقة. وقدمت برنامج ارشاد للوالدين والأبناء يتكون من خمس خطوات:

الخطوة الأولى: يتم التعريف بعملية الإرشاد وكيف ستكون المساعدة.

الخطوة الثانية: يتم اجراء تمرين تعرف بنمط الطالب، يتعرف الطالب على نواحي القوة والضعف لديه.

الخطوة الثالثة: يتحدث الطالب عن ادائه في الدراسة وما مستواه بها، ويسأل الوالدين لإعطاء تغذية راجعة.

الخطوة الرابعة: يتحدث الطالب عن طموحاته الدراسية وفرص سوق العمل .

الخطوة الخامسة: يعطي المرشد للطالب ووالديه مصادر الحصول على المعلومات المتوفرة في المدرسة أو المجتمع المحلي. وقد تتم هذه الخطوات بجلسة واحدة أو أكثر.

استخدام نظريات التأثير الوالدي في الإرشاد: إن نظرية ان رو حددت تطبيقات محددة، إلا أنه لم تجر بحوث كثيرة حول نظرية ان رو، أما نظرية التعلق والنظام الأسري لم تختبر مع قضايا المهنة، ولم توضح كيفية تطبيق افتراضاتها في الإرشاد المهني، إلا أن هذه النظريات أكدت أثر الرعاية الوالدية، والتفاعل بين الوالدين والطفل وعلاقة اتجاهات الوالدين بسلوك الأطفال، ونظرية التعلق تؤكد القرب والانفصال عن الوالدين والعلاقة بين الأجيال الثلاثة تستكشف هذه القضايا.

نظام الأسرة العلاجي، ان اهتمام نظام الأسرة العلاجي بالإرشاد المهني قليل، إلا أن أساليب الرعاية الوالدية تؤثر في قدرة الطالب في اتخاذ القرار، ان الأسرة قد تعطي معلومات للابن في الصف الحادي عشر وقد يظهره بأنه غبي أو كسلان لأنه ينتظر نصيحة والديه، وقد يفرض الوالدين على الابن دراسة الهندسة لمروودها العالي، وهنا تكون علاقة تسلط بين الوالدين بالابن؛ إذ إن الأب يملئ على الابن ما يجب دون ان يسمع له. وان الأبناء الأسر التي تسيطر عليها المشكلات عندما يصلون سن الرشيد يصعب عليهم اتخاذ القرارات في حياتهم.

واستخدم او كاشا (Okocha, 1998) الرسم لثلاثة اجيال في الإرشاد المهني؛ إذ يشجع المسترشد في الكشف عما يجول في نفسه، وتنظيم المعلومات التي تراها الأسرة حول ذلك، وكيف أن انماط عمل افراد اسرته تؤثر فيه، لإعداد الرسم اقترح استخدام كرتون ورق يمكن ان يكتب عليها المعلومات عن ثلاثة اجيال كما هي موضحة بالشكل (5)؛ إذ يكتب المسترشد المعلومات عنه وعن الآخرين وعالم العالم الذي يمكن ان يستكشفه، ويوضح المرشد كيف أن مختلف افراد الأسرة يخدمون كنماذج لتكوين اتجاهات نحو المهنة أو الدراسة في المستقبل، والاستفسار عن الأشخاص الذين اثروا في الطالب في الاختيار واتخاذ القرار.



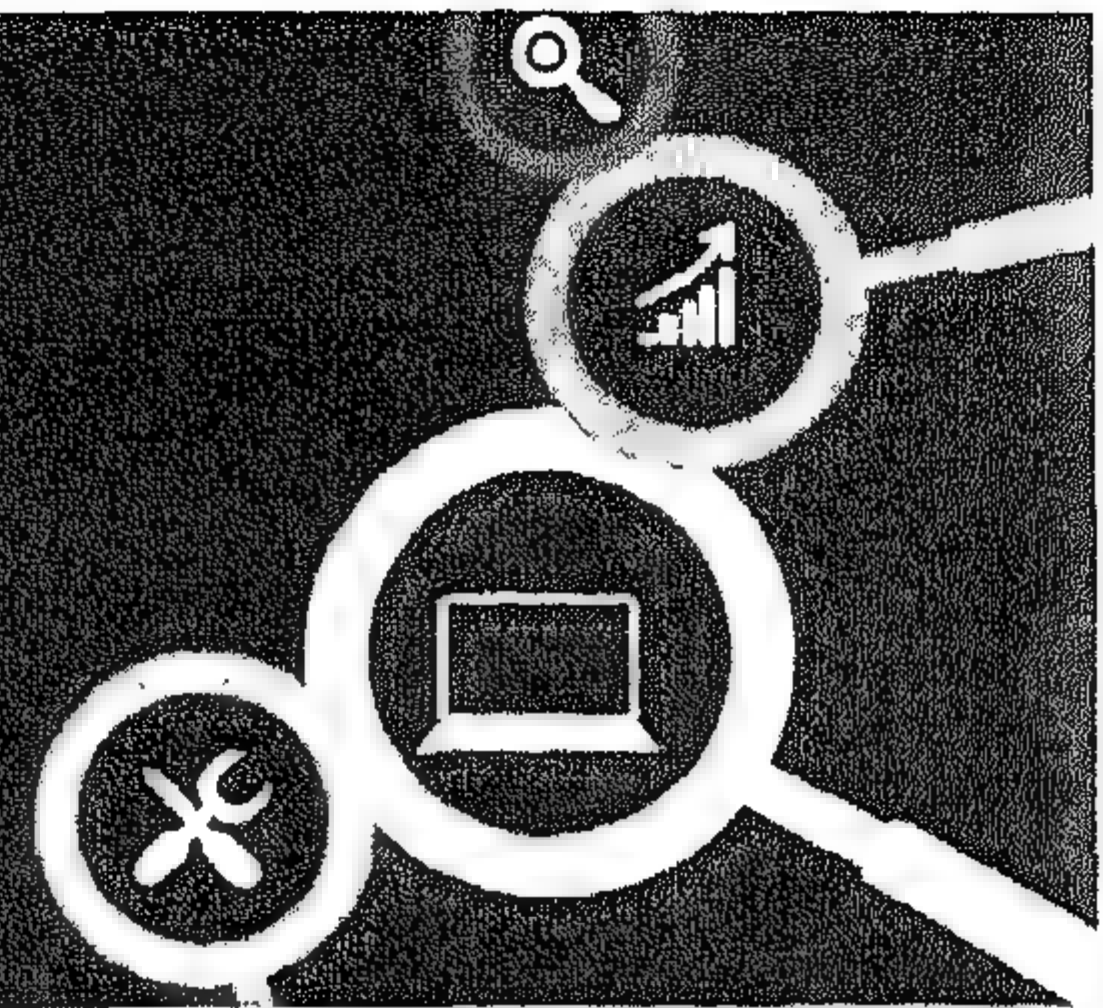
الشكل (5) المعلومات المهنية عن ثلاثة اجيال



نظرية مدى الحياة



الفصل الثامن | 8



متغيرات في نظرية مدى الحياة في النمو المهني Variables of Life Span Theory in Career Development

إن تطبيق نظرية مدى الحياة في النمو المهني يتعلق بالنمو والتغير لدى الفرد في كل مراحل الحياة، وهي مناقضة لنظريات الأخرى التي تم شرحها في الباب الأول؛ التي تتعلق بالقضايا المهنية في فترة عمرية محددة من الحياة؛ لأن هذه النظرية تغطي فترات طويلة من الحياة، وهي تكون أكثر تعقيداً من نظرية الأنماط أو السمة والعامل، وهي تتضمن خمسة فصول: الفصل الثامن إلى الفصل التاسع يتعلق بتطور اتخاذ القرار المهني في الطفولة، والذي يتأثر بحب الاستطلاع والاستكشاف والحصول على المعلومات من نماذج أداء الدور وملاحظة الأحداث، وهي تطور الميول ومفهوم الذات، وتنمي القدرة على التخطيط وحل المشكلات. والفصل العاشر يغطي تطور الميول والامكانيات والقيم في مرحلة المراهقة، والنضج المهني الذي ينمي القدرة على البحث عن المعلومات واتخاذ القرار. وفي الفصل الحادي عشر يركز على قضايا المهنة في مرحلتي المراهقة والرشد، وخاصة أدوار الحياة. والفصل الثاني عشر يؤكد الأزمات التي تحدث في مرحلة الرشد.

اعتمد في هذه الفصول على نظرية سوبر ونظريات أخرى استخدمت لدمج مفاهيم مدى الحياة في تفسير النمو، إلا أن نظرية سوبر تعد من أكثر النظريات التي غطت مراحل الحياة، كما أن سوبر أعد أدوات تستخدم في الإرشاد، وهناك كثير من البحوث التي أجريت عليها أكثر من أية نظرية أخرى.

إن مناقشة نظريات النمو المهني منفصلة حسب مراحل النمو يؤدي إلى فهم قضايا المهن على

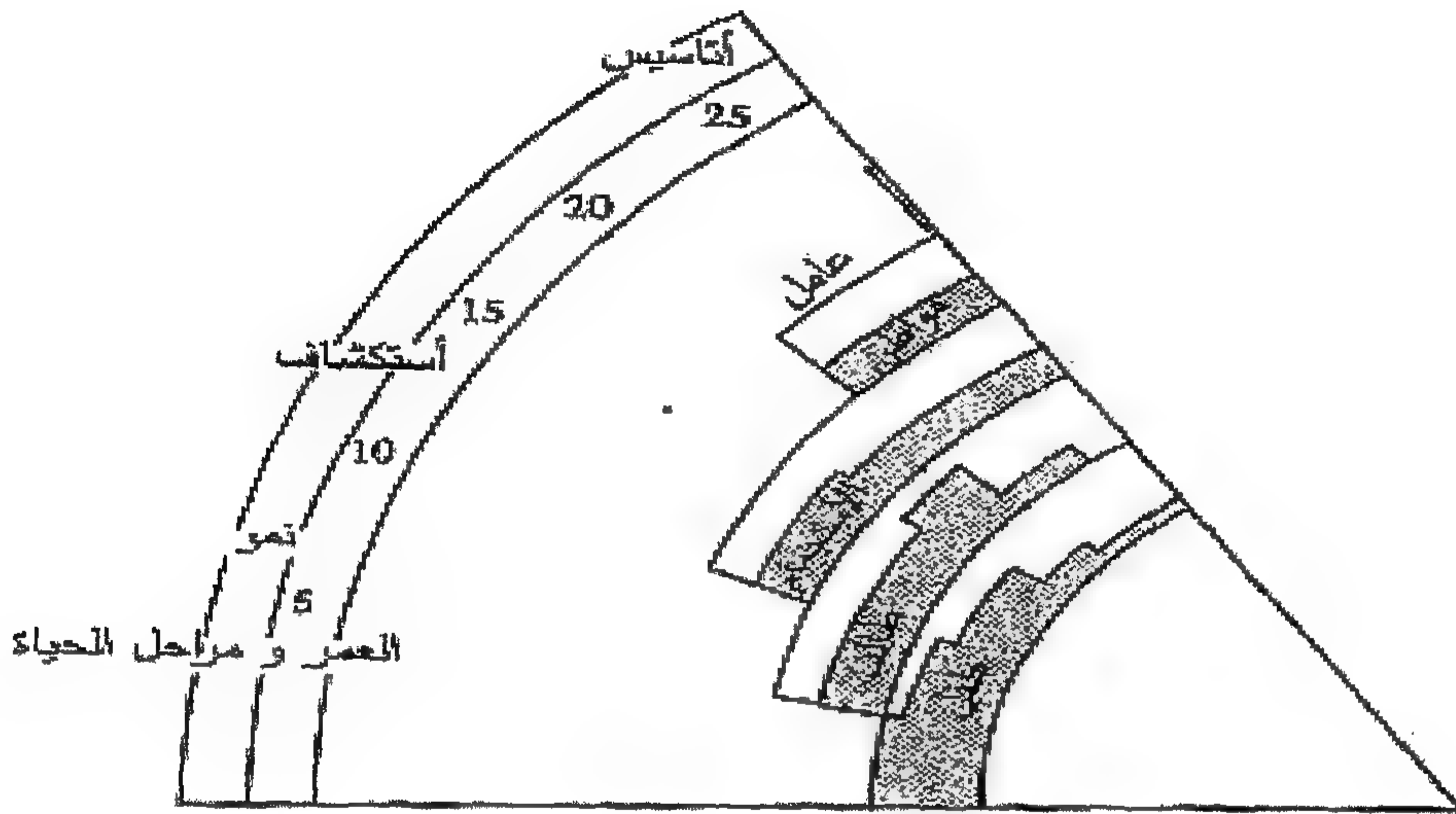
مدى الحياة من نواح عدة، وخاصة اذا دعمت بالنظريات الأخرى. فإن نظرية جوتفردسون في نمو التطلعات المهنية ذكرت كثيراً عن نمو نمط الدور النوعي في الطفولة. ووضحت في الفصل التاسع النمو المهني عند المرأة. وكذلك يستفاد من اول نظرية بحثت في النمو المهني وهي نظرية جينزبرج وزملائه والتي ركزت على النمو المهني عند الناس الصغار، وهي توضح كيفية اختيار المهنة، وهي نفس المراحل عند سوبر لهذه المراحل العمرية. وقدم فوندراك وزملاؤه مفهوم الهوية المهنية في مرحلة المراهقة في الفصل العاشر. ونظرية أخرى مهمة في مرحلة المراهقة التي قدمها اتكنسون ومورتن وسو أكدت السياق الاجتماعي في الاختيار المهني، وهي نموذج لتطور الهوية عند الأقليات، كما تم مناقشة الاستفادة من نظرية هوبسون وادامز في فهم المراحل الانتقالية كجزء مكمل في فهم مراحل النمو عند سوبر، وهذا الدمج للنظريات يعطي اطاراً نظرياً لإرشاد المسترشدين في كل مرحلة من المراحل العمرية.

مقدمة لنظرية سوبر لمدى الحياة Introduction to Super's Life Span Theory

إن نظرية سوبر عبارة عن افتراضات عن الأفراد والعالم الذي يعيشون فيه؛ حيث ذكر سوبر (Super, 1990)، أن ادوار الفرد التي تتضمن الدراسة وخدمة المجتمع ووقت الفراغ والعمل والأسرة مهمة عند دراسة تطور المهنة لمدى الحياة، وأكد تطور المهام في المراحل المختلفة في نظريته، وتختلف المهام من فرد لآخر، وتختلف عند الفرد الواحد عند نقاط مختلفة خلال حياته.

الافتراضات الأساسية لنظرية سوبر Basic Assumption of Super's Theory

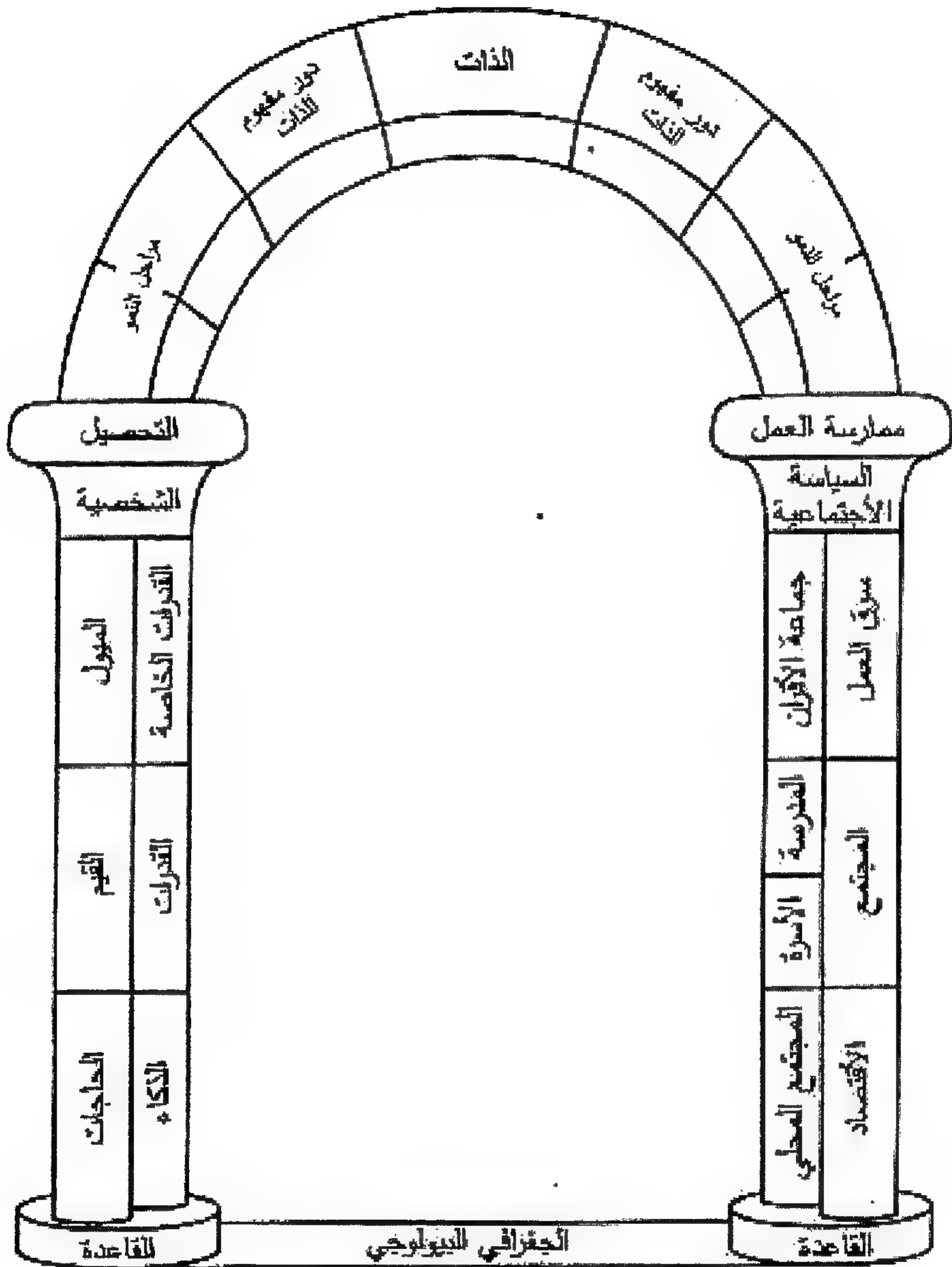
اعتمد سوبر على نظريات عدة لوضع المفاهيم الأساسية في تطوير نظريته، وأكثر هذه المفاهيم افتراضات الجوانب الفسيولوجية مثل العامل الوراثي، والعوامل الجغرافية مثل المنطقة التي ينتمي لها الفرد؛ والتي تلعب دوراً في تنمية مفهوم الذات. والسمات النفسية التي تتضمن حاجات النمو والقيم والميول والذكاء والقدرة والإنجاز أو التحصيل. والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الذي يتضمن المجتمع المحلي والمدرسة والأسرة والرفاق والحالة الاقتصادية وسوق العمل. وهي تؤثر في أداء الفرد لوظيفته، كما ذكر سوبر أن العوامل النفسية والاجتماعية تطور مفهوم الذات مع تطور مراحل النمو، ويوضح تطور مفهوم الذات في المراحل العمرية باعطاء الفرد القاباً تتمثل بدوره في كل مرحلة عمرية، وتوضح هذه المراحل في الشكل (6) الآتي:



الشكل (6): الأدوار ومفهوم الذات وفق مراحل الحياة

وتعد الادوار في مراحل الحياة عند سوبر وزملائه أساس البحث والكتابة عن مراحل النمو المهني. وانه بعد وفاة سوبر عام 1994 تابع باحثون آخرون تطوير نظريته مثل هير (Herr, 1997) وسافيكاس (Savickas, 1997).

مفهوم الذات: Self Concept ان مفهوم الذات محور نظرية سوبر في النمو المهني، فإن سوبر عام (Super, 1953) وصف النمو المهني كعملية نمو وتحقيق لمفهوم الذات. وهو يرى مفهوم الذات من خلال مجموعة من العوامل تتمثل بمجموع الصفات الشخصية والأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد، وتقييم رد فعل الآخرين. ويرجع مفهوم الذات الى رؤية الفرد لنفسه وموقعه بين الآخرين؛ حيث وضعها سوبر بشكل قوس قزح يوضح مقاطع النظرية التي تتضح في الشكل (7) الاتي.



الشكل (7): قوس قزح سوير لمجموعة عوامل تنمية مفهوم الذات

يفسر سوير في الفصول التالية مكونات القوس؛ إذ نلاحظ أن مفهوم الذات في أعلى القوس، وأن إدراك الفرد لنفسه وتفاعله هو انعكاس للشخصية والحاجات والقيم والميول، وهي تمثل الجانب الأيسر من القوس، وأنها في حالة تغير طول حياة الفرد. وأن النمو المهني في نظرية

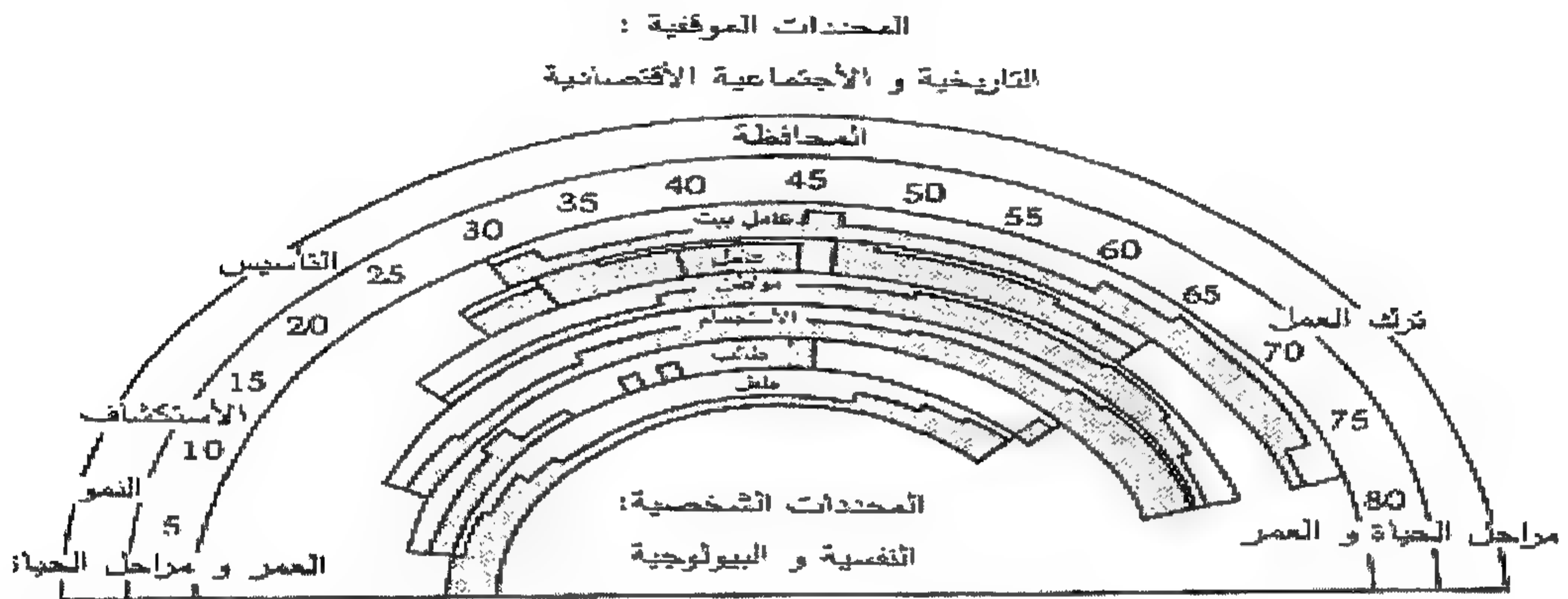
مفهوم الذات وتطورها مهم. وذكر سوبر بأن عمليات تمايز الذات، ولعب الدور، والاستكشاف واختبار الواقع تؤدي الى تطور مفهوم الذات. كما أن تفاعل الفرد مع المجتمع وتفاعل الفرد مع أسرته ومدرسته ورفاقه والعاملين معه يؤدي الى نمو الذات، وهي تمثل الجانب الأيمن من القوس.

تناقض نظرية النمو المهني مع نظرية السمة والعامل التي تؤكد مواضيع خارجية لمفهوم الذات باستخدام اختبارات الميول والقدرات؛ إذ إن سوبر أكد روية مفهوم الذات من خلال استبيانات تركز على تقييم الفرد للأدوار والقيم المهمة في مختلف مراحل الحياة، وذكر بيتز (Betz, 1994) أن تعريف مفهوم الذات مهمة صعبة.

وتأثر سوبر في بناء نظريته بأعمال كيلي Kelly's 1955 في نظرية بناء الشخصية، التي تقيس الصفة على طرفي النقيض مثل ذكي وغبي، وعطوف ومنحط، وهي قد تكون مهمة لمختلف الأفراد. وأكد هير (Herr, 1997) أهمية النظرية البنائية الاجتماعية في بناء مفهوم الذات المهنية، وأكدت بيتز (Betz, 1994) فاعلية الذات بالاعتماد على أعمال باندورا (Bandura, 1997) كوسيلة لتعريف مفهوم الذات، وهي ترجعها الى توقعات ومعتقدات الفرد وقدرته ونجاح اداءه، وهو مشابه لمصطلح اعتبار الذات الذي يصف شعور الفرد نحو نفسه، وكم هو واثق في حياته في المدرسة والعمل، وانه محبوب من الآخرين. وتفتحت جوتفرجسون مفهوم الذات عند الأطفال في مواجعتهم ثم توقعات المجتمع لادوار النساء والرجال، وتقييمهم لهم لكونهم في مهنة محددة وتوقعات المجتمع لها. ان مفهوم الذات عند سوبر يخدم في تنظيم الأدوار المختلفة للفرد ونظريته لأدواره المتغيرة مدى الحياة، وفي اعماله الأخيرة اهتم سوبر في اختلاف تطور مفهوم الذات عند كل من الذكور والإناث والناس من ثقافات مختلفة.

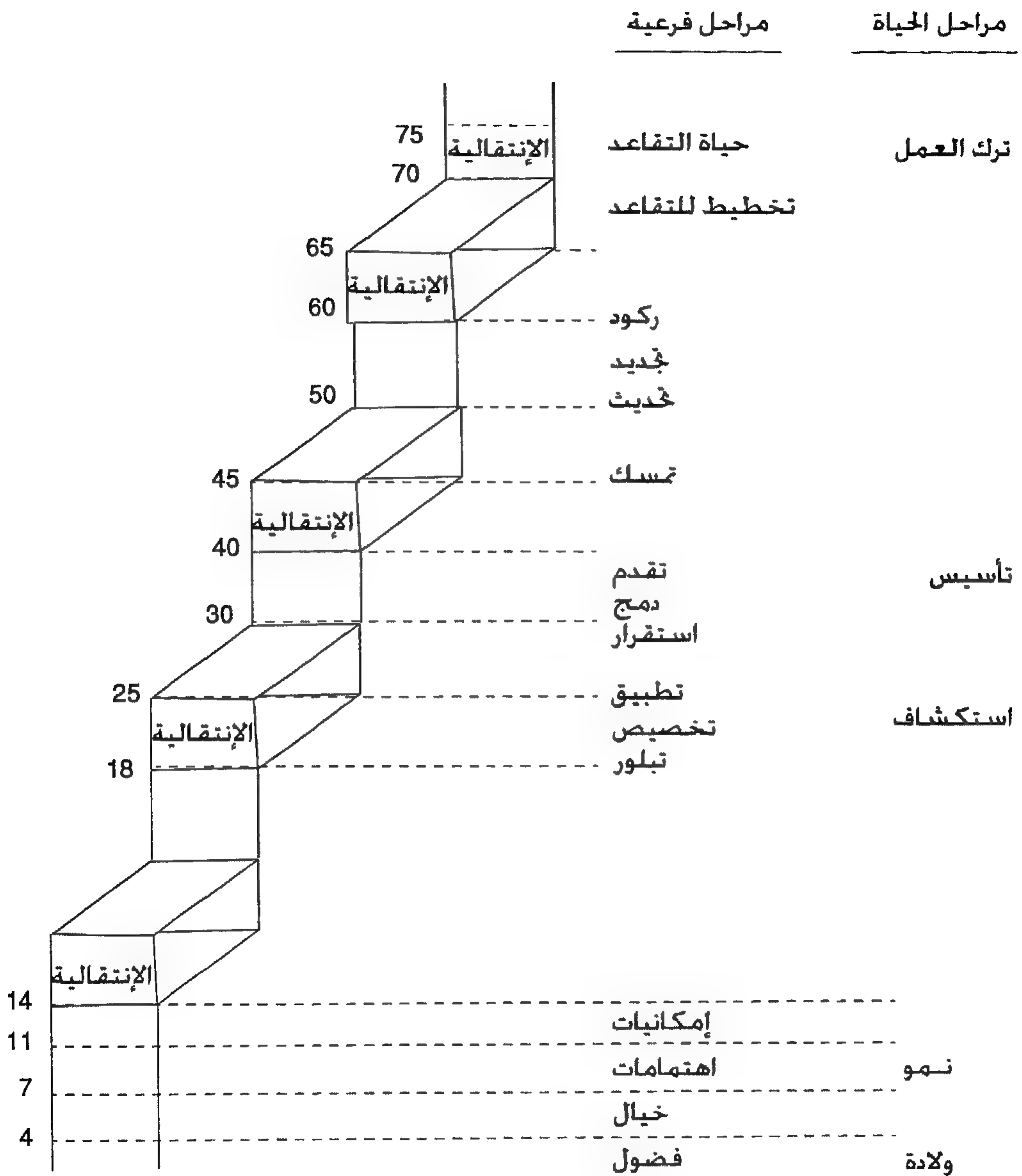
الأدوار: Roles وصف سوبر ستة مجالات مهنية اساسية للأدوار طوال الحياة: طفل وطالب ووقت الفراغ والإستجمام وربة بيت وعامل ومواطن. وفي استبيان الظهور (Nevill & Super, 1986) المتعلق بالراتب يقيس أهمية كل الأدوار ما عدا دور الطفل، الا انه ذكر ان ادوار وقت الفراغ والطالب والطفل مهمة في مرحلة الطفولة، وان ادوار العامل والمواطن وربة البيت مهمة في حياة المراهقة، ولكنها محدودة. وهي اكثر أهمية في مرحلة الرشد عند وجود اكثر من اختيار لادوار الحياة. لذلك ستتم مناقشة الأدوار في الفصل الحادي عشر في وصف النمو المهني في المراهقة المتأخرة والرشد. وقوس قزح عند سوبر يوضح كيف تكون هذه الأدوار متغيرة في حياة الفرد، وان كل جزء من القوس يوضح دورا في الحياة، وكلما كان تظليل القوس اغمق يكون الدور اكثر أهمية. وقد فسر سوبر ونيفل (Nevill & Super, 1986) في قوس القزح تصوراً لحياة فرد انهى دراسته الجامعية، ففي عمر 22 سنة التحق بالعمل، وتزوج في عمر 26 سنة، وأصبح اباً في عمر

27، وفقد والديه في عمر 27، وتقاعد في عمر 67 سنة، وأصبح ارملاً في عمر 78 سنة، وتوفي في عمر 81 سنة؛ حيث إن ارتباط هذه الأحداث بمراحل النمو، يوضح مفهوم الذات وادوار الحياة وهو مفيد في مختلف مواقع الإرشاد المهني. والشكل (8) يوضح كلاً من المحددات الموقفية التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والمحددات الشخصية النفسية والبيولوجية في حياة الفرد.



الشكل (8): المحددات الموقفية والمحددات الشخصية

مراحل النمو: *Developmental Stages* فكرة المراحل الأساسية للنمو والمراحل الفرعية ضرورية في نظرية مدى الحياة عند سوبر، والشكل (9) يوضح مراحل الحياة الأساسية والمراحل الفرعية وهو مأخوذ عن براون وبروك (Brown and Brooke, 1994) ويوضح المهام خلال مراحل النمو، ويوضح الميول والامكانيات والقيم التي تحدث في مرحلة الاستكشاف، وكيف أنها تتدخل في عملية اتخاذ القرار المهني، وهي جانب مهم في النضج المهني وهي الجزء المركزي في نظرية سوبر، إلا أنه قد يحدث استكشاف في المراهقة المتأخرة والرشد.



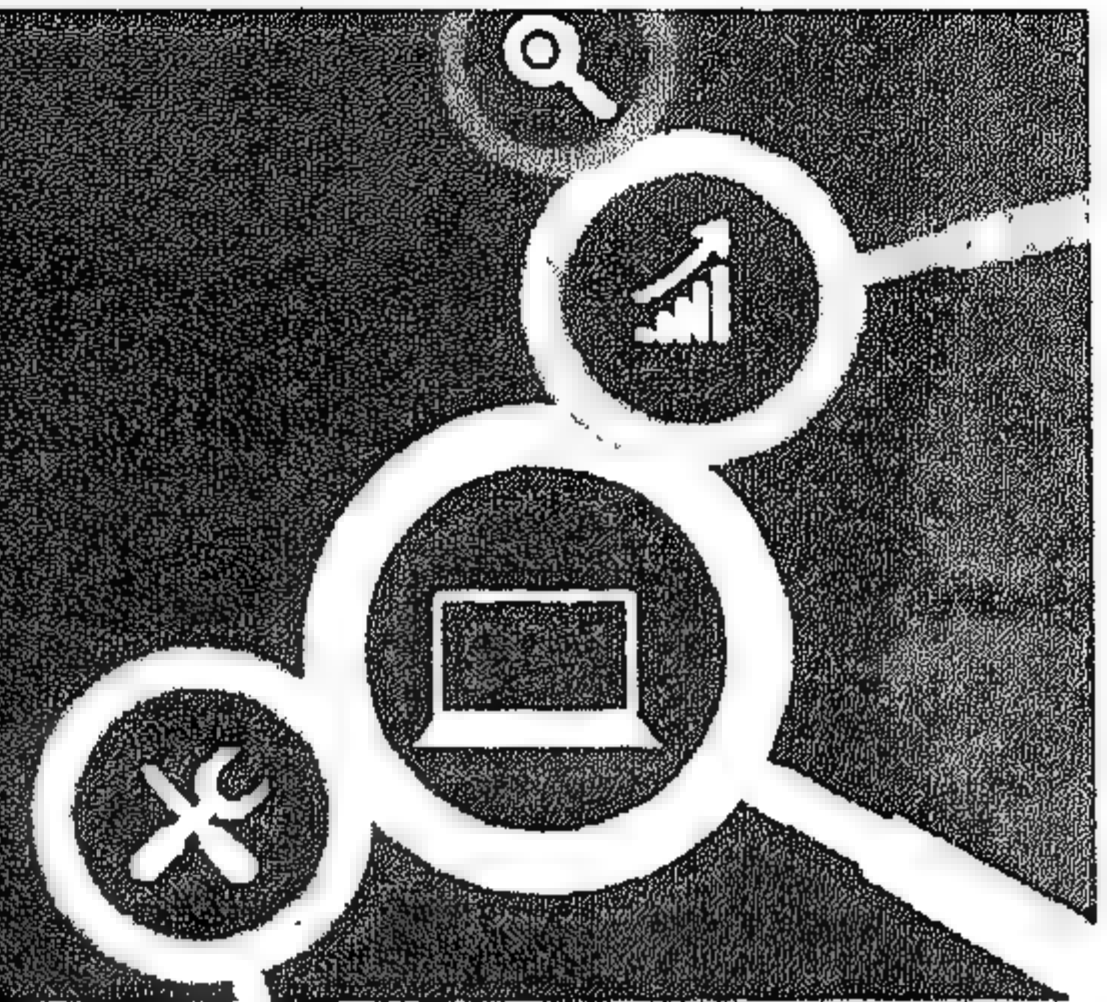
الشكل (9): مراحل الحياة الأساسية والمراحل الفرعية

دور المعلومات المهنية والاختبارات

إن استخدام المعلومات والاختبارات جزء مكمل في نظرية سوبر وهي واضحة في الفصلين العاشر والحادي عشر، وهي تتعكس على الإرشاد، وإن اكتساب المعلومات المهنية يلعب دورا أساسيا في النضج المهني، وقد طور سوبر أدوات قياس أكثر من أي نظرية للتأكد من نظريته، وهو بذلك دعم نظريته ووفر أدوات تساعد المرشدين في عملهم.

تطبيق النظرية للنساء والناس من ثقافات أخرى، اهتم سوبر بالنمو المهني عند المرأة، إلا أن نظريات أخرى ركزت أكثر على النوع الاجتماعي. فقد ذكرت جوتفردسون عام 1981-1996 أثر الدور النوعي في خلق نموذج في الاختيار المهني والتي تحدث في المرحلة الابتدائية، وكيف أن الزواج وانجاب الأطفال غالبا يجعل أدوار النساء مختلفة عن أدوار الرجال؛ لأن المرأة قد ترجع للعمل أو تتركه في أوقات مختلفة في حياتها. وقد ناقش سوبر هذه المتغيرات في نظريته عند حديثه عن مراحل النمو المهني للمرأة، وعند مواجهتها لازمات مثل التمييز واضطراب العمل نتيجة رعاية الأطفال والتحرش الجنسي. واهتم أيضا بتطبيق نظريته في ثقافات مختلفة، ووجد أن السياق الاجتماعي له دورا مهما مما يؤدي إلى عدم تطابق المراحل في الثقافات، وقد أضاف اتكنسون وأدام المراحل الانتقالية وطبقوها على نظرية سوبر.

الفصل التاسع | 9



النمو المهني في الطفولة Career Development in Childhood

يفطي هذا الفصل قضايا تتعلق بالنضج والتطور المهني لدى الطفل حتى عمر 12 سنة، ويوضح دور الجنس والثقافة والمعلومات المهنية ونشاطات المدرسة الابتدائية. ان نموذج سوبر لعام (1990) في النمو المهني يهتم بقضايا النوع الاجتماعي في النمو المهني عامة لمرحلة الطفولة، بينما جتفردسون (1981-1996-Gottfredsons) اهتمت بتطور انماط دور الجنس، واثار المهن المرتبطة بالجنس في بيئة الطفل. ووضعت فرضيات حول العلاقة بين انماط دور الجنس والاختيار المهني. الا ان الأبحاث عن الأطفال والأنماط المهنية من ثقافات مختلفة محدودة، وقلما يعمل المرشد بالقضايا المهنية مع الأطفال الصغار وهي تعد قضايا ثانوية في الإرشاد أو تنظيم برنامج لمعلومات مهنية. الا ان المعلومات المهنية جانب مهم في الإرشاد المهني، وان المرشدين عندهم فرصة للتأثير في التطور المهني عند الأطفال بطرق فعالة وأساسية، وأن لنظرية سوبر في التطور المهني تطبيقات في تزويد الأطفال بالمعلومات المهنية، وللنظرية ايضا تطبيقات بطرق مختلفة يستطيع من خلالها المرشدين أن يتطوروا بأنفسهم في علاقتهم مع المسترشدين؛ استخدام نظرية التطور للمهني من خلال المعلومات عن المهن والاختبارات، ويمكنهم ان يؤسسوا إطارا متسقا ضمن رؤية المسترشدين.

نموذج سوبر لنمو المهني للأطفال *Super's Model of the Career Development of Children* وضع سوبر (1994, Super) نموذجا لنمو المهني في الطفولة بين الأعوام 1990 و1994، الذي يوضح سير النمو المهني في الطفولة من خلال تطور عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات؛ اذ يرتبط النمو المهني بالطفولة بالدافع الأولي عند الأطفال هو الفضول، التي يمكن تحقيقها في اغلب الأحيان خلال الاستكشاف، وأن النشاط الاستكشافي قد لا يتوقف ابدا، وهو يؤدي الى النمو

الفضول Curiosity: هو أحد الحاجات والدوافع الأساسية التي يمكن ملاحظتها

في الحيوانات، بالإضافة إلى الأطفال، وأنه بالاعتماد على أعمال برلينز (Berlynes, 1960) كنقطة بداية لمناقشة السلوك الاستطلاعي، قدم جوردان (Jordan 1963) تفسيراً مفيداً لفهم الاستكشاف والفضول في الأطفال، وذكر أن الفضول يمكن أن يتطور عندما يكون هنالك تغير في الحاجات الجسمية والاجتماعية عند الفرد. إن الفضول عند الطفل يمكن أن يُحفز من خلال مشيرات الاحساس بالجوع أو العطش أو العزلة بتشكيلة محفزات أخرى، وعندما يكون الطفل متحيراً أو مشوشاً فإنه يقرر حلاً لحيرته، أيضاً فإن الشعور بالملل يجعل لديه الحماس أو الرغبة في الاستثارة التي تنتج الفضول. وقد أكد جوردان على محفزات وذكر بانها أكثر تعقيداً مما ذكر بيرلينز في دراسته للأطفال والحيوانات، وذكر بأنه يمكن ملاحظة الفضول عند الأطفال الصغار عند رؤيتهم مواضيع جديدة أو اناس جدد أو مفاهيم جديدة، او عند عرض موضوع محير أو لعبة حل وتركيب امام الطفل لأول مرة، فالطفل يحاول فهم للعبة أو تجريب سلوكيات جديدة، علي سبيل المثال: الطفل في المنتزة قد يحاول ركوب حصان خشبي وهو يتخيل انه يركب حصاناً حقيقياً، طفل آخر قد يرفع عوداً ويدعي أنه مضرب بيسبول ويعتبر نفسه لاعب بيسبول محترف، انه من خلال الفضول والتخيل والتفكير يمكن أن يطور الطفل فضوله نحو المهن. يعد التخيل المرحلة الأولى من النمو المهني عند جينزبرج (Ginzberg, Ginsburg, Alxelrad, & Herman, 1951)، واتفق جوردان وجينزبرج على ان الفضول مهم عند الأطفال الصغار ويجب أن يشجع، خصوصاً في السنوات الأولى من المدرسة الأساسية. وأنه ملائم للمرشدين في المدرسة الابتدائية، وان تشجيع الفضول كهدف مقبول لنمو المهني عند الأطفال الصغار، رغم أن عمل ذلك ليس بالبسيط. وغالباً يرى المرشدون ان الأطفال لا يعملون ما يطلب منهم القيام به من قبل معلمهم؛ فالطفل يرسم عندما يتوقع منه أن يقرأ، أو يتكلم لطفل آخر عندما تتحدث المعلمة، وهو هنا ربما يظهر الفضول. بكلمات أخرى، قد يكون الفضول في اغلب الأحيان معرقل. فإن تعزيز الفضول يمكن أن يكون صعباً عندما تريد توقف السلوك المعرقل، فإن تشجيع الطفل لإيجاد طرق لإبداء الفضول يكون لديه إحساس إيجابي، وقد يكون بديلاً عن العقاب كوسيلة للتعامل مع السلوك المعرقل. الفضول قد يؤدي إلى الاستكشاف المهني في السنوات اللاحقة، إلا انه ليس من المهم ان يكون الفضول جزء من مكونات المهن في أي مرحلة عمرية.

الاستكشاف Exploration: يمكن أن يؤدي الفضول لدى الأطفال إلى أن يكتشفوا بيئاتهم

وبيئاتهم ومدرستهم وأقرانهم والعلاقة الوالدية، ويشير الفضول إلى الرغبة للمعرفة أو شيء جديد أو غير عادي. بينما الاستكشاف يمثل الفحص والبحث أو التفتيش، فإن الفضول حاجة، بينما الاستكشاف سلوك. ان اللعب ونشاطات الأطفال يعني تعبيراً عن سلوك استكشافي يساعد في

تلبية حاجات الفضول. ووضع جوردان قائمة بعشرة ابعاد للسلوك الاستطلاعي، ودمجها معا لتوضح اهمية النشاطات التي تخلق الاستكشاف. هذا السلوك يمكن ان يكون مقصوداً ونظامياً، أو أن يكون عفويًا غير قصدي، على سبيل المثال: الأطفال يمكن أن يريدون معرفة الساعة كيف تعمل؛ لذلك يقوموا بتفحصها بدقة (بقصد)، أو يمكن أن يجد ساعة مكسورة ويلعب بها (بالصدفة). والسلوك الاستطلاعي يمكن ان يحدث عندما يسأل الآخرون الطفل للقيام به، أو عندما يبحث الطفل عنه أحياناً، فالمعلم قد يطلب من الطفل إعادة وضع أو تركيب اجزاء الشكل مع بعض، أو يمكن أن يأخذ الطفل المبادرة للعمل واستكشاف اللعبة، وهنا يمكن أن يستعمل خبراته الماضية أو الحالية. وقد يكون اللعب بلعبة حل تركيب قبل ثلاثة اسابيع مضت سبب أن يقرر اللعب بلعبة مشابهة لها الآن. بعض السلوكيات الاستكشافية يمكن أن تفيد الطفل وتساعد في التعلم، وبعض السلوكيات يمكن أن تكون للمتعة فنشاط مثل كتابة اسمه بالعكس، يمكن أن تكون ممتعة لاحقاً، على سبيل المثال: إن تعلم القراءة لا يعني أن القراءة سوف تكون دائماً محور المهارة، وانه عندما يتقن الأطفال القراءة جزئياً من المحتمل أن يقرؤوا وفق مبادراتهم الخاصة. الا ان كل سلوك لعب ذو علاقة مهنية، وانه كلما أصبحت السلوكيات أكبر تعقيداً تصبح ذات علاقة أكبر بأنواع المهن.

عندما يفشل الطفل في الاستكشاف قد يواجه صداماً ويصبح أقل عملاً مع الرفاق او الراشدين ومواد التعلم في المدرسة، وعندما يكبت الاستكشاف من المحتمل ان يفقد الحافز للدراسة، وبالتالي عمله يصبح أقل براعة. ويصبح الطفل أقل احتمالية للرد على أسئلة المعلمين، أو البدء بالمناقشات والنشاطات في الصف. ويصبح الحصول على المعلومات فقط بسبب العوامل الخارجية، ويواجه الطفل المنعزل او المنسحب صعوبة في نموه المهني، لأن الميول والمعلومات ترتبط بالنشاطات. من الطبيعي انه ليس كل الأطفال في نفس الاتجاه، وليس على خط استمراري بين الاستكشاف والانسحاب، بل انهم يختارون بعض النشاطات للاستكشاف ويتركوا اخرى. ان السلوك الاستطلاعي يمهد لسلوك استطلاعي آخر. وأن لتشجيع اي سلوك استطلاعي من أي نوع إذ لم يؤذ نفسه او الآخرين؛ نتائج ايجابية على النمو المهني. ان الثقة بعملية الاستكشاف بدون متعة يكون هدفاً مضيداً للمرشد والمعلم، على سبيل المثال: طالب في الصف الثالث قد يتعلم كيف يستخدم الهاتف، مثل هذا التعليم سوف يتطور سواء أكان يطلب من المعلم، او بمبادرة ذاتية من الطفل، قد يتعلم من تجاربه الماضية عن الهاتف، وعندها يتحدث المرشدون او المعلمون مع الأطفال عن المشكلات في البيت أو المدرسة، فإن النشاط الاستطلاعي يلعب دوراً بسيطاً، على كل فإن هناك وقت يجب تعزيز هذا النشاط، مثل طالب نتيجة وجود نزاع بين الوالدين او مشكلات اسرية يقوم بالقراءة والإطلاع، مما ينتج عنه سلوك أكثر استطلاعاً يقود في النهاية إلى امكانية متزايدة من التخطيط المهني الناجح. ففي النشاط الاستطلاعي يحصل

الطفل على معلومات كثيرة حول البيئة.

المعلومات Information: إن التزود بالمعلومات ضروري بشكل واضح لتطور الطفل

ونجاحه عندما يصبح مرافقاً ورافداً، ويجب التركيز على عدد من نظريات التعلم التي يمكن ان تطبق لاكتساب أطفال المدرسة الابتدائية معلومات مهنية، وهي نقطة مهمة كمرجع عمل، الا ان جان بياجيه لا يعد الأطفال راشدين، وأن هناك اختلافات في كيفية معالجة الأطفال للمعلومات خلال مراحل تطورههم. والذي يتضح من خلال عرض لاعمال بياجيه وفيجوتسكي واركسون، لأنها توضح كيفية اكتساب المعرفة عند اطفال المدرسة الابتدائية. ويصف بياجيه اربع فترات رئيسة من التطور المعرفي الإدراكي:

1 - مرحلة الحسي الحركي *Sensor motor*: من الولادة حتى سنتان عندما ينتبه الأطفال الى الأحداث حولهم، ثم يستجيبوا لها. الانتباه يشير الى افعال ترتبط بالحواس كاللمس والشم والرؤية. واستجابة الطفل عبارة عن أفعال حركة كالضرب والصراخ.

2 - مرحلة التفكير ما قبل الإجرائي (*The pre operation*) من عمر 2 - 7 سنوات. في هذه المرحلة يمكن للطفل ان يتعلم الجمع والطرح، وأداء العمليات المماثلة، إن الأطفال قبل عمر 7 سنوات يتميزون بالتركيز على الذات، وإذا اعلن المعلم انه سيختار طفل واحد في غرفة الصف لمهمة، فإن كل واحد سوف يرى أنه يكون المختار للعمل الى حد كبير، وانه يكون من الصعب عليه التمييز بين التخيل والواقع، مثل رؤية طفل مشاهد عن الحرب في اخبار المساء، فإنه سيكون صعباً على الطفل ان يعرف كم تبعد هذه المشاهد عن بيته. ايضاً كثيراً ما يتحدثون الأطفال بصوت مسموع، وهم بالأصل لا يتكلمون مع أي احد.

3 - مرحلة تفكير واقعي (*Concrete Operations*) من عمر 7 - 11 سنة، أنه ليس من الضروري رؤية جسم ما لتخيل معالجته، لكن يجب ان يكونوا مدركين بأنه موجود. مثال هم يمكن ان يتخيلوا إضافة 3 فيلة الى 5 فيلة، لكنهم لا يستطيعون إضافة سنتين الى ثلاث سنوات، هذه القدرة حدث تجريدي تحدث في مرحلة لاحقة.

4 - مرحلة عملية التشكيل الإجرائي (*Formal Operation*) تبدأ في عمر 12 سنة. من الأسهل للأطفال بين اعمار 7 و11 سنة ان يتعلموا ماذا يعمل طبيب الاسنان وكيف يستعمل الاجهزة؟ من الصعب على سبيل المثال لطفل عمره 8 سنوات ان يدرك ماذا يعني مساعدة الآخرين، ويكون شعور جيد عن نفسه عند العمل كموظف الخدمة الاجتماعية ولكنه لا يفهم انه يساعد الآخرين، وهذه الفكرة علي الأرجح يفهمها المراهقون.

وقدم عالم النفس الروسي فيجوتسكي (Vygotsky, 1986) وصفا مشابها لنظرية بياجيه، لكنه وصف ثلاث مراحل من مراحل النمو، وذكر بأن كل مرحلة مميزة بواسطة نشاط قيادي، وهي الميزة الرئيسية في تطوير الطفل نفسيا، وان إيجاد هذه الصفة القيادية عمل اساسي لمساعدة الطفل على التطور المهني؛ إذ إنها مظهر اساسي يؤدي الى ظهور وظائف عقلية معينة والانتقال الى المرحلة التالية، وان المراحل عند فيجوتسكي، هي:

- المرحلة الأولى: من 1-3 سنوات، والنشاط القيادي بها يتعلق ببراعة استخدام اليد.
- المرحلة الثانية: من 3-7 سنوات، مرحلة ما قبل المدرسة، والنشاط القيادي فيها القدرة على اللعب المنظم وفق قواعد او اسس.
- المرحلة الثالثة: 7-11 سنة النشاط القيادي هو التعليم، إن الأطفال عند عمر سبع سنوات مستعدون لتعلم عالم الاشياء وقوانين هذا النظام، هذا النظام الذي يؤكد اهمية النشاط القيادي، وهو امتلاك المعلومات المهنية للمدرسة الاولى لعمر الأطفال.

يختلف فيجوتسكي مع وجهة النظر عند بياجيه، ولكن هناك تشابه مع الاستنتاجات المماثلة في مراحل النمو الثمانية عند اريكسون في التطور النفسي الاجتماعي، ففي المرحلة الرابعة (الإنتاجية مقابل الركود او الشعور بالنقص) وهي من عمر 6-11 سنة، في هذه المرحلة تتاح الفرصة امام الأطفال حرية صنع الاشياء وتنظيمها، وهذا يعطيهم إحساساً بالإنتاجية اذا نجحوا واذا فشلوا، يطوروا الشعور بإنجاز شي ما وتنظيمه، وتطبيق المعلومات. او يشعروا بالفشل اذا لم يكتسبوا هذه المهارات. من منظور معلومات مهنية؛ اذا توفرت الفرصة امام تلاميذ المدرسة الابتدائية لعمل الرموز او الرسوم او استعمال الأدوات مثل (زرادية الكهرباء). يمكن أن يكون لديهم خبرة احساس بالنجاح. وان التأكيد على التفكير الواقعي مهم هنا، الا انه يختلف عما جاء في المرحلة الثالثة عند بياجيه في مرحلة التعلم، التي تتضح من خلال ملاحظة النماذج وتقليدها وهذا يتسق مع التفكير الواقعي والإنتاجية.

المفاتيح الرئيسية (الشخصيات الرئيسية) Key Figures: ان للبالغين دورا مهما

عند الاطفال في التعلم عن عالم العمل وتطوير المفهوم الذاتي، ان الشخصيات الرئيسية للأطفال هي: الآباء والمعلمون والشخصيات العامة مثل الرياضيين والشخصيات التلفزيونية والناس الذين يتواصلون معهم في المجتمع المحلي، مثل مراسلي البريد وضباط الشرطة. ووجد ثلون وآخرون (Thelen et al, 1981) ان الأطفال يقلدون او ينسخون سلوك الآخرين، وان الأبناء يتأثرون بمهنة آبائهم وخاصة اذا كان الإباء راضين عن مهنتهم. والبنات في الصفين السابع والثامن تكون

الام هي الشخصية الرئيسة في حياتهن، وان تدريس مادة عن الإنجاب والولادة والأمومة والاتجاه نحو النساء له تأثير في التوجيه المهني عندهن. ويتفق التأثير الأبوي على الاختيار المهني مع باندورا (Bandura, 1997) في طريقة تعليم الأطفال وهي التقليد. وذكر ريتش (Richs, 1979) بأن الأطفال يعرفون افضل الوظائف من خلال اتصالهم بمن حولهم، أو امتلاك شخص لوظيفة مشابهة لما هو موجود في مجتمعاتهم المحلي، وان الأطفال الريفيون يتعرضون الى وظائف اقل من الأطفال في المدن، فإن الأطفال اكثر تأثرا بالاختيار المهني للمهن التي يمكنهم ملاحظتها، أو الاستفادة منها مباشرة، وهؤلاء الناس يمكن ان يصبحوا شخصية رئيسة؛ إذ يقلد الأطفال سلوك الآخرين المهمين، ويختارون تبني أو نبذ تلك السمات، وهي تعمل على تطوير سمة الفرد ومفهوم الذات. وأكد سوبر أهمية الشخصية الرئيسة في تطوير مفهوم الذات عند الأطفال، ويمكن ان يضع المرشد في اعتباره أهمية هؤلاء الأشخاص عند الاستماع بحرص للمسترشدين، وما يتعلمه من ملاحظاته، مثلاً: الطفل الذي والده سائق شاحنة قد يكون معجب بوالده لسواقته الشاحنة الضخمة، أو معجب به لأن شاحنته تحمل اجساماً ثقيلة، الا ان هذا يعتمد على تفاعل الاب مع الطفل؛ إذ إن عدم التقليد يعني ان هناك دعم سلبي من الأب للابن. وأن على المرشد ان يحدد الانطباعات التي ربما لها تأثير في الطفل، وقد تكون هذه الملاحظات من قبل الاطفال خاطئة أو غير دقيقة، لذا الشخصية الرئيسة من المحتمل ان يكون لها تأثيرا اعظم على الأطفال ويساعدهم في تطوير السيطرة على سلوكهم الخاص.

السيطرة الداخلية مقابل الخارجية Internal Versus External Control:

بشكل تدريجي يشعر الأطفال بالسيطرة علي ما يحيطهم. وجد ميلر (Miller, 1977) ان اغلب الأطفال لم يروا انفسهم كمسؤولين عن سلوكهم الخاص. وهم غالباً ينفذون ما يطلبه الآخرون مثل معلمهم وأبائهم، ويتبعون القوانين والقواعد، حتى في الألعاب، فإن اطفال المدرسة الابتدائية يتبعون النصائح في تطبيق القواعد المهمة في اغلب الأحيان، وهم ينجحوا في اكمال المهام ليحموا انفسهم، ويطوروا شعور الحكم الذاتي والسيطرة على الأحداث المستقبلية. وعلى المرشدين الاهتمام بالأطفال الذي لا يتحكمون بذاتهم، ولم يرغبوا بإتقان اللعب أو اتباع التعليمات في اللعب. ان الكلام مع الطفل حول اهتمامه بالبيسبول أو الحماس حول مساعدة حيوان مصاب، أو سروره عند الرجوع من رحلة أو سفر، يساهم في تنمية شعور الطفل بأهميته وقدرته لتطوير احساس ماذا يجب ان يكون عليه، وكم هو مختلف عن الآخرين، هذا التطور في مفهوم الذات ضروري في عملية اختبار مهنة المستقبل.

منظور الوقت Time Perspective: ان تطوير منظور الوقت يعني ان تطور الإحساس

بالمستقبل، وان يكون عند الطفل تقدير حقيقي ل 6 اشهر او 6 سنوات، الا انه يكون صعب جداً عند الأطفال عمر 9 سنوات ، اذ لم يكن مستحيلاً. على سبيل المثال: الطفل الذي يقول، اريد ان اكون قائد سفينة، لانه يمكنني ان اقود القارب الان، عنده احساس وحيد عن الحاضر، لا يدرك كم مضى من الوقت عليه لمعرفة القدرة على القيام بقيادة القارب، وقد طور جينزبرج مفهوم، ما هو الوقت اللازم لتطبيق عمل ما، في هذه المرحلة يستمر الطفل بالسؤال حتى يأتي الوقت فعلاً مثل كلمة مساء او بعد الظهر، وان على المرشد مراعاة ذلك في عملية ارشاد الأطفال خاصة من دون الصف الرابع. فإن منظور الوقت غير واقعي لتوقع لهؤلاء الأطفال في التفكير عن التخطيط المهني المستقبلي او التعليم العالي. والأكثر اهمية لتعرف مهنة ومهامها الآن هو البدء بتطوير اهتمام ملموس لدى الطفل، وتعزيز السلوك الاستطلاعي لتطوير توجيهه للمستقبل، لأن الأطفال في المدرسة المتوسطة قادرون على بناء احساس وعزيمة تسمح لهم البدء بالاختبارات التربوية، وذلك يكون له تأثير في اختيار مهنتهم النهائية. ان منظور الوقت ايضا قضية مهمة للمراهقين في عمر من (15 سنة - 17 سنة)، وهم يختلفون عن الراشدين القادرين على تطوير التفاؤل حول المستقبل واحساس الاستمرارية بين الماضي والمستقبل (Marko & Savickas, 1988).

مفهوم الذات والخطة الكاملة Self – Concept and Plan-Fullness:

يبدأ الإحساس بالذات بالظهور في مرحلة الطفولة المتأخرة او المراهقة المبكرة، بمتابعة الحاجة لاكتشاف اكثر عن البيئة والأشياء واستكشاف الناس في البيئة. يتعلم الطفل معلومات قد تكون احدى قواعد تطوير مفهوم الذات. ويتعلم الطفل اكثر كم هو مختلف عن او كم هو مشابه للناس الآخرين. ويملاحظ الناس المهمين في حياتهم يتعلم الاطفال ادواراً مهنية، وأيضاً فإنهم يميلون نحو بعض النشاطات دون ميول اخرى. ويبدأ الطفل بتكوين لمحة واضحة عن الميول والخبرات التي تميزه عن الآخرين. ومع شعور الطفل بتطوير ذاته فإن الخيال وعدم الواقعية تصبح اقل اهمية، ويصبح انجاز الأهداف اكثر اهمية، وهم الآن في موقع امكانية التخطيط واتخاذ القرارات، طبيعياً ليس كل الاطفال عندهم نفس الخبرات، وليس كلهم قادرين على تطوير احساس قوي عن الذات والقدرة على التخطيط واتخاذ القرار، ان نقطة المناقشة السابقة تؤكد أهمية تلك المفاهيم التي تقود الى الإحساس بالذات والشعور بالعزم والتخطيط والتنفيذ، لذا يجب ان يكون لدى الأطفال معلومات كافية، وتصبح الدافعية بصيغة ميول ونشاطات، ويبدوون الإحساس بالسيطرة على مستقبلهم الخاص، وفكرة ما يكون المستقبل (كمنظور وقت)، وهي غايات يجب ان يحققها اثناء عملية الإرشاد. وان تطوير الميول واستملاك المعلومات ومنظور الوقت أهداف يمكن ان تنجز اثناء عملية الإرشاد، وانها لا تكتمل بنفسها، وهي مهمة لأنها تؤدي الى تطوير التخطيط الجيد والتصميم والإحساس بالذات، وتعبير عن الميول نحو مهنة محددة بسبب المعلومات او الخبرات عن

نماذج أدوار قد تم التعرف عليها، لذلك فإن عملية إرشاد المراهقين والراشدين تختلف عن عملية إرشاد الأطفال. وإن نموذج سوبر أساس في النضج المهني ومفيد في مناقشة قضايا ذات علاقة في الأطفال ليحققوا النضج المهني.

استعمال نموذج سوبر في إرشاد الأطفال: إن المواضيع المشتركة في إرشاد

الأطفال الصغار تتعلق بالمدرسة والأسرة، ويصف توماس (Tommas, 1989) القضايا المهمة في إرشاد تلاميذ المدرسة الابتدائية والتي يجب مراعاتها وخاصة التي تتعلق بصعوبة القراءة، والتحصيل، ومشكلات في القدرة الهامة أو في البصر أو السمع، أو السلوك المضطرب، وذكر بأن هناك عدد من المشكلات الأسرية، منها الإساءة أو الاعتداء على الأطفال وإهمال الطفل، وقضايا تنشئة الطفل بسبب الطلاق، أو وفاة أحد الوالدين أو البطالة أو الوالدين العاملين؛ هذه القضايا يجب أن يتعامل معها المرشد، وهي فرص لتقديم ما يتناسب مع نموذج سوبر في التطور المهني في الطفولة. هذه القضايا توضح سلوك الطفل ورد فعله عن خبرته مع المدرسة أو كرد فعل ايجابي أو سلبي عن الشخصية الرئيسة من (اب أو معلم). وبسبب الوعي لمنظور للوقت محدد لدى الأطفال فإنه لا يمكن أن يتوقع المرشد بأن يكون لدى الأطفال قدرة على القيام بسلوك التصميم والتخطيط واتخاذ القرار. من وجهة نظر نموذج سوبر يمكن أن يكون الانتباه مفيداً إلى تطوير الميول. فيجب أن يعرض المرشدون ما يمكنهم من معرفة مفاهيم سوبر والعمل مع الطفل بموضوع يبدو ليس متعلقاً باختيار المهنة. مثلاً سامي طالب في الصف الرابع، وعلاماته في الصفوف السابقة لا تزيد عن ج، والآن أصبح يواجه صعوبة أكبر، وليس له علاقة مع زملائه في المدرسة، ويبيكي بسهولة عندما يشعر بالإحباط لعدم أداء واجبه في القراءة. وقد أحاله معلمه إلى المرشد لأنه قلق بشأن سلوكه، ويشك بأن يكون لديه عجز تعلم. هذا الحوار بين سامي والمرشد:-

- سامي: اكره القراءة إنها صعبة جداً.
- المرشد: ماذا تحب أن تعمل؟ (المرشد يحس إحباط سامي كبير بالقراءة ويتمنى الانتقال إلى موضوع لا يشعر ساري فيه بالفشل، لاحقاً هم سيعودون إلى موضوع القراءة).
- سامي: احب البيسبول أنا وأصدقائي نلعب بعد المدرسة نتبادل بالبطاقات أيضاً.
- المرشد: لأي فريق تجمع؟ (المرشد قلما يختار متابعة جمع بطاقات البيسبول، بشكل رئيسي المرشد يريد متابعة ميول سامي)
- سامي: احب كل الفرق في الاتحاد، وأحب اللاعبين الجدد.
- المرشد: حقاً يبدو أنك تستمتع بجمع البطاقات؟ لاحظ المرشد أن ساري بدأ يشعر بارتياح

وأكثر تحمسا، ولاحظ انه يهتم بنشاط يتطلب قراءة لكنه لم يعلق على ذلك، وانه تابع سلوك سامي الاستكشافي.

- سامي: نعم اشترى بطاقات عندما يعطيني والدي الفلوس، واتبادلها مع اي زميل، والناس يعرفون انني جيد في تبادل البطاقات، وأحيانا اجد صعوبة في ايجاد شخص يحب جمع او تبادل البطاقات، وعندي صندوق مليء بها.

- المرشد: يبدو مثل هذا العمل جيد لك، المرشد قلق بشأن احساس سامي بالفشل والعجز بالقراءة، لذا فإنه سيجعله يشعر بالنجاح من خلال نشاط ضمن دائرة اهتمامه، ويعزز ذلك ليضمن تحسين مفهوم الذات.

- سامي: انني أعرف البطاقات واعرف اللاعبين وأحب مشاهدتهم على التلفزيون، وأحيانا عندما لعب بالبيسبول ادعي بأنني لاعب

- المرشد: مثل من تحب ان تكون؟

- سامي: احب ان اكون لاعب وسط، قادر على ضرب الكرة ولكن احب ان التقط الكرة.

- المرشد: انني مدرك أن منظور الوقت مهم، لكنه يتوقع من سامي ان يتخيل نفسه من خلال الشخصيات الرئيسية، يبدو ساري لرؤية نفسه في مدة قصيرة؛ ان يكون كلاعب محترف. لا يريد دفع ساري الى تطوير منظور الوقت، لا يريد المرشد ان يعزز باهتمام واستكشاف البيسبول، الا انه مدرك بأنهما يبتعدان عن قضية القراءة وهو يريد ان يقوي مفهوم سامي لذاته.

في هذا المثال استعمل المرشد مفاهيم لتشجيع السلوك الاستطلاعي عند سامي، ومساعدته ليشعر بالتحسن حول نفسه بالرغم من ان هدف المرشد ان يساعد سامي بمشكلة القراءة، الا ان هذا الحديث غير مرتبط بها، وانه من المحتمل بأن يساعد سامي بالإحساس بالنجاح الذي يجعله يشعر بالأمل. في الجزء الثاني من المقابلة قد يكون سامي قادر على سحب البطاقات، ويقرأ ما كتب عليها ويربطها بالمقررات المدرسية. المرشد لا يقدم قضايا المهنة، لكن معرفته باستعمالات نظرية سوبر بشكل جيد يساعده ان يستعمل حالة نمطية في العمل مع الأطفال من خلال ميول الطفل وخياله، الا أن نتيجة منظور الوقت يكون المسترشد غير واقعي خصوصا أولئك دون الصف الرابع، لا يمكنهم التفكير بالتخطيط المهني المستقبلي او التعليم العالي. بالأحرى الاكثر اهمية الآن فحص المهام التي تقوي مفهوم الذات. والعمل على تطوير السلوك الاستطلاعي وتعزيزه لنمو المهني في المستقبل، حتى يتم تطبيق الاختبارات التربوية في المدرسة لتحديد اختيار مهنتهم النهائية.

نظرية جوتفريدسون في النمو المهني Gottfredson's Theory of Career Development

اهتمت جوتفريدسون بالنمو المهني والإرشاد المهني كما اهتم بها سوبر، إلا أنها اهتمت بالنوع الاجتماعي أكثر من سوبر، فإن سوبر منذ عام 1957 اهتم بقضية النمو أو التطور المهني للمرأة، ووضع سبع أنماط لعمل المرأة، وهي تقيس سبعة أنواع من الميول. وذكر سوبر بأن العوامل الرئيسة في تحديد هذه الأنماط هو كيف تتقبل الزواج وعمل البيت، إلا أنه في نظريته لم يتحدث عن الجنس مباشرة، ولم يفصل بين النمو المهني عند الأولاد والبنات عكس جوتفريدسون التي وضعت عام (1981) (Gottfredson) نظرية مراحل النمو المهني في مرحلتها الطفولة والمراهقة وأكدت على دور الجنس والمكانة في الاختيار المهني، واهتمت بالنوع الاجتماعي والخلفية أكثر من أي نظرية أخرى، وذكرت جوتفريدسونز أهمية الذكاء والميول المهنية والكفاءات والقيم في نظريتها، ووضعت نظريتها في أربع مراحل في النمو المعرفي التي تزود الفرد بطريقة النظر إلى نفسه في العالم:

المرحلة الأولى: تحدث بين أعمار 3-5 سنوات يكون التوجيه في هذه المرحلة نحو الحجم والقوة، وفي هذه المرحلة يدرك الأطفال فكرة أن يصبح بالغاً بمقارنة أنفسهم بالآخرين من حيث الحجم، أي اختلاف الحجم بين أنفسهم والبالغين.

المرحلة الثانية: تحدث بين أعمار 6-8 سنوات؛ حيث يدرك الأطفال اختلاف الجنس بين الرجال والنساء، والأدوار الاجتماعية والاختيار المهني.

المرحلة الثالثة: تحدث بين عمر 9-13 سنة، هم يتأثرون بالأفكار المجردة للطبقة الاجتماعية، في هذه المرحلة تصبح مكانة المهنة وتقديرها عامل مهم في اختيار المهنة، أي ما قيمة المهنة في الحياة.

المرحلة الرابعة: تحدث في عمر 14 سنة فما فوق؛ يصبح المراهقون أكثر توقع وعمق وتطور ووعي ذاتي بالنسبة للآخرين، ويطور المراهقين بصيرة أكثر حول التطلعات المهنية، وهم يتأثرون بنظرتهم لأنفسهم، ودور الجنس والتمطية المهنية والذين اعتبروهم مثلهم الأعلى في مرحلة الطفولة.

تستشهد جوتفريدسون عام 1996 بعدة دراسات تدعم افتراضات النظرية حول الجنس والدور النمطي الذي يحدث في المرحلة العمرية من 6-10 سنوات؛ عندما يطور الأطفال حدود نوع الجنس المحتمل، والمعتقدات عن المهن المناسبة لجنسهم والجنس الآخر، على سبيل المثال: البنات

قد ترى ضابط الشرطة في الشارع وعلى التلفزيون وتستنتج بأنها لا تستطيع ان تصبح شرطية. وفي دراسة سأل فيها الأولاد والبنات في الصف الثاني ماذا يريدون ان يصبحوا عندما يكبرون؟ فكانت المهن الأكثر تكراراً عند الأولاد كرة القدم والشرطي والطبيب واقل تكراراً الطيار. اما عند البنات فهي ممرضة او معلمة اكثر شيء تكراراً ثم الام والمضيقة، في كل الدراسات تضمنت من الصف الاول الى الصف السادس؛ وبعد 8 سنوات وجد ان المعلمة والممرضة ما زالتا مهنة للبنات المفضلة. اما الرياضي المحترف ما زالت مهنة الأولاد المفضلة (Bieheler 1979). وأكدت نتائج دراسة ماكي وميلر (Mackay and Miller, 1982) بأنه في اغلب الدراسات كان اختيار الأولاد للمهن مستند على المال والمغامرة والحماس، اما البنات فاخترهن للمهن مستند على القدرات المعنوية والوالدية والأمومة ومساعدة الآخرين. إن نتائج الدراسات (1981 - 1996) تدعم مباشرة وغير مباشرة تأكيد جوتفريدسون حول تمييط دور الجنس في النمو والتطور المهني عند الأطفال؛ إذ إن جوتفريدسون تترك بدائل مقبولة بشكل محدد اكثر. فإن المحيط ينشأ بدور الجنس ويؤثر في التفضيلات المهنية من عمر 8 سنوات فما فوق، وعلى الخلفية الاجتماعية او مستوى السمعة والنفوذ. وتصبح السمعة والنفوذ اكثر أهمية للأطفال في عمر 9 سنوات أو أكبر. ويدعم لينج هارمون (Hermon and Leung 1990) أهمية الجنس والسمعة والنفوذ كقضايا يعتبرها المراهقون في المهنة الاستكشافية، وأظهرت نتائج دراسات لبيان وجينجليسك (Lepan & Jingeleski, 1992) كيف أن الكفاءة الذاتية والإصرار والتعبير العاطفي يمكن ان يؤثر في تحديد اختيار المهنة لطلبة الصف الثامن، وتشير نظرية جوتفريدسون الى ضرورة تعديل الفرد للاختيار المهني بسبب العوامل البيئية المحددة مثل سوق العمالة التنافسي، وإنهاء مستوى اكااديمي ومكانة المهنة الاجتماعية.

تطبيقات نظرية جوتفريدسون: Implication of Gotfredson Theory:

ان نموذج سوبر (Super, 1990) في النمو المهني المبكر المعروض في الشكل (6)، لا يبحث في امور الفرق في النمو المهني عند كل من الجنسين كما في نظرية جوتفريدسون (1981-1996) (Gotfredson)، إلا أنها تتفق مع نظرية سوبر بعدة مفاهيم مهمة؛ منها، ان الاستكشاف المهني غير مرتبط بدور الجنس او تمييطه، وان الأطفال من الجنسين يجب ان يكونوا قادرين على استكشاف النشاطات المختلفة سواء اكانت الخياطة، ام الألعاب الرياضية ام العلوم. وإنهما اوصا بألا يعمل ناشرو الكتب الدراسية على عرض الصور التي تعزز بعرض امثلة لمهن تقليدية ترتبط بالجنس؛ اي يجب التزويد بالمعلومات خالية من تحيز دور جنس، وان نظام التعليم يجب ان يزود الأطفال من الذكور والإناث بالبيئة التي فيها انواع مختلفة من النشاطات التي تساعد على التطور المهني، وألا يكون اختيار الشخصية الرئيسة من قبل الاطفال متحيزا لجنس دون غيره؛ بما يؤثر في مفهوم

الذات عند الطفل وقدرته على اتخاذ القرارات المهنية.

استعمال نظرية جوتفريدسون ومفاهيم سوبر في الإرشاد Super Use

of Gofredson's and Conception Counseling's: يناقش المرشدون عند إرشاد الأطفال في مرحلة الاستكشاف تقديم معلومات بديلة حول ادوار الجنس المهنية، مع ملاحظة رد فعلهم او ملاحظاتهم حول الشخصية الرئيسة، والمعلومات، والميول. وكيفية التعامل مع الشخصية الرئيسة خصوصاً الآباء الذين يزودون المعلومات النمطية عن الجنس. والمثال التالي يوضح كيفية تعامل المرشد مع هذه القضية:

ليلى في الصف الخامس في مدينة صغيرة تعمل واجبها الدراسي بشكل جيد، أشار أحد المعلمين أنها بدت اقل اهتماماً باللغة والتاريخ والعلوم. والمرشد يحاول مساعدتها بالتكلم مع احد الوالدين لتقديم الاقتراحات للاستشارة الاولى:

- ليلى: أُمي تصل الى البيت بعدي، وهي تذهب الى غرفتها وانا اذهب لتحضير الطعام.
- المرشد: كيف تريديها ان تكون (المرشد يريد ان يعرف اكثر حول الأسرة).
- ليلى: هي تعود احياناً وتتكلم معي وتساألني عن المدرسة وهي تتحدث عن عملها.
- المرشد: انه جيد الكلام مع أمك (المرشد في محاولة للتعرف اكثر عن علاقتها بأمه).
- ليلى: نعم احياناً ماما تخبرني عن اشياء مضحكة في عملها، ماما لا تحب عملها لأنها طويلة الوقت، ويتطلب منها رعاية الناس الذين يصرخون في المستشفى. انا لا اريد عمل ذلك.
- المرشد: ما الذي يبدو سيئاً؟ (لا يريد عدم تعزيز رعاية النساء ولا يريد تعزيز نظر ليلى للمرضى، المرشد يشعر ان أم ليلى شخصية رئيسة واضحة وتواجه الابنة تحدٍ لذلك).
- ليلى: انا لا اعرف، احب عمل اشياء للناس الاخرين، مثل رعاية اختي الصغيرة.
- المرشد: أتحبين اللعب معها؟ (المرشد محتاج للسير مع ما ترغب به ليلى، ثم يسألها المرشد عن عملها).
- ليلى: احب ان ادعي اني امها، واعلمها السلوك الصحيح واقرأ لها القصص، وأحب ان اكون كأم في وقت لاحق. تتعلم ليلى من الشخصية الرئيسة هي (امها) بالاضافة الى دور الجنس. ليلى قد تتعلم ان مكان المرأة هو عملها في البيت.
- المرشد: رعاية الطفل هي عمل، وأنت يبدو أنك تحبين ذلك (المرشد يريد من ليلى ان تتعلم

السلوك الاستطلاعي الصحيح، بالرغم من ان رعاية الطفل الشيء الذي تحب عمله، المرشد خائف من وجهة نظر ام ليلي وان ترفض ليلي ذلك).

- ليلي: نعم انه عمل مريح، اعمل مع اختي، احيانا احاول تصليح الاشياء مثل ابي.
- المرشد: لماذا تحب التصليح؟ (يغتتم الفرصة للابتعاد عن ادوار مهنية نسائية تقليدية). بشكل واضح ان قضية المهنة ثانوية بالنسبة للمشكلة الملحة الأكثر وهي مساعدة ليلي بالأزمة التي حدثت في بيتها. على اية حال، ان قضية المهنة قد تكون غير ملحوظة، الا ان مناقشة بسيطة ربما يكون لها تأثير في ليلي، ويسمح لها بتوسيع امكانياتها المهنية، ويكون لها مواقف أكثر ايجابية نحو العمل، واستمرارية النشاط الاستطلاعي. وأنها عندما تدخل المدرسة العليا عليها ان تتخيل نفسها كشخص يمكنه المساهمة في مساعدة الآخرين، ايضا ستكون قادرة على بدء اتخاذ قراراتها الخاصة. المرشد كان مدركا لمرحلة ليلي التطورية في معالجة المعلومات. هذه المحادثة بقيت على مستوى واقعي، ولم تتعامل مع مفاهيم مجردة. عندما تدخل ليلي المدرسة العليا ستكون قادرة على التعامل مع القضايا المجردة او المفاهيم.

التطور المهني عند الأطفال من خلفيات مختلفة ثقافياً: ضمن دراسة تطور

المهني عند الأطفال، أجرى ميللر (Miller, 1977) بحث صغير على القضايا التي تواجه الأطفال في التطور المهني، ووجد أن الأطفال البيض بعمر 9 سنوات أكثر قدرة على ذكر نواحي قوتهم الأكاديمية والشخصية من الأطفال الأمريكيين الأفارقة الذين كان عندهم معرفة مهنية أقل. ومن الصعب فصل طبقة اجتماعية وتأثيرات عرقية عند دراسة العوامل التي تؤثر في التطور المهني. والأطفال من الصف الرابع والخامس والسادس من افارقة وبيض اختاروا ان تكون وظائفهم غير تقليدية، الا ان النسبة أكثر عند الأطفال البيض في الولايات المتحدة. ويستنتج من ذلك بأن على المرشدين محاولة اتاحة نفس الفرصة لكل الأطفال من الثقافات المختلفة. هذه البديهة يمكن ان تصبح ممكنة عندما يكون لدى المرشد فرصة العمل مع مجموعات من الأطفال من خلفيات مختلفة. وذلك من خلال التحدث مع الأطفال حول الآباء والأقارب وعن الاعمال التي سوف يعملون بها في المستقبل.

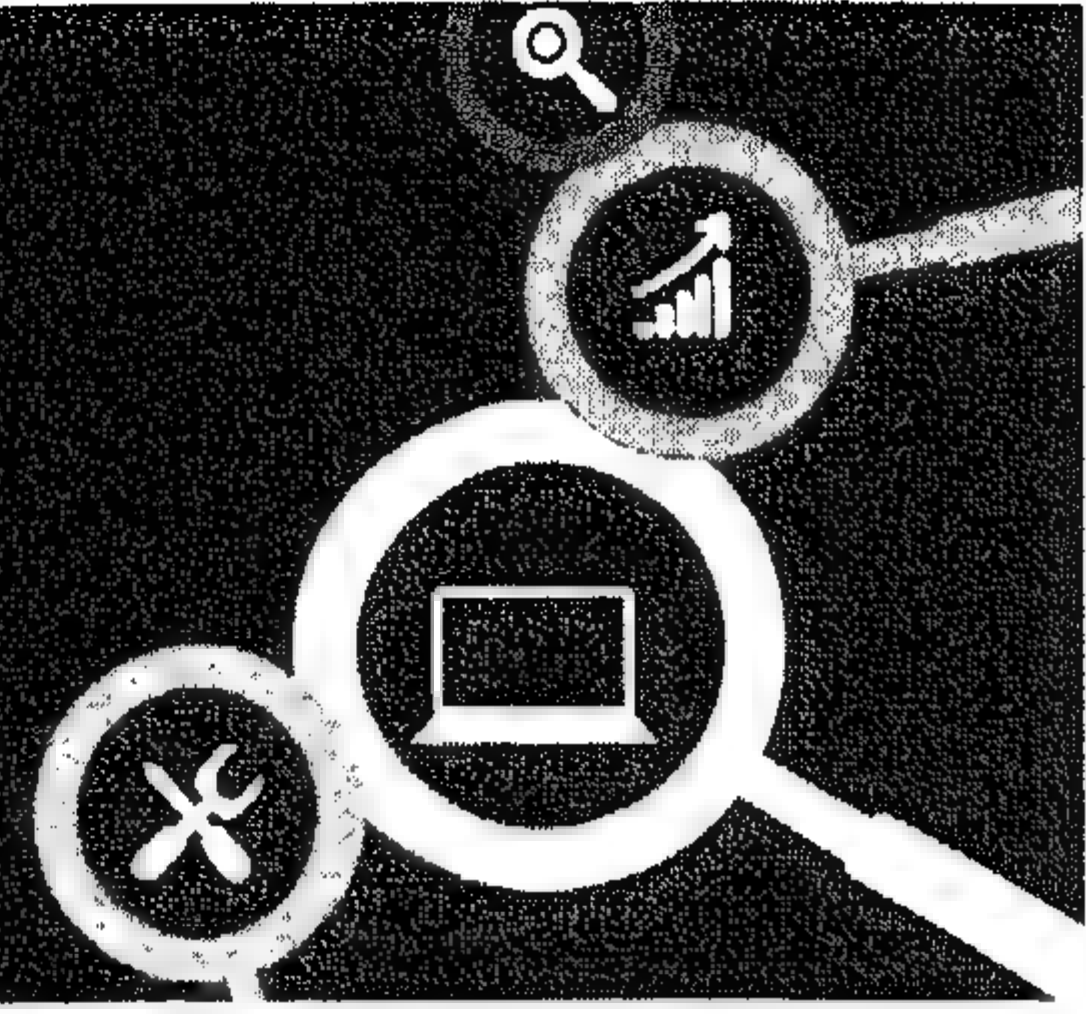
دور المعلومات المهنية: تؤكد نظرية سوبر وجوتفردسون أهمية توفر المعلومات امام

اطفال المدرسة الابتدائية، وأن أكثر المعلومات المهنية يجب ان تتوفر او تكون مجهزة في قاعة الدروس، وليس مكاتب المرشدين. وتوفير مجموعة المعلومات المهنية خلال نظام التعليم، وقد يكون وفق برنامج ارشاد تعليمي من المدرسة الى العمل من خلال مراجعة عدة برامج لتعلم حول عالم العمل. ويتم التعامل مع النتائج النظرية لاستعمال المعلومات المهنية في المدرسة الابتدائية

والتعليم المهني.

إن المقترحات لاعطاء المعلومات حول المهن يمكن ان تاخذ من وجهة نظر علماء نفس النمو، مثلاً وجهة نظر بياجيه (للتعلم) يقترح بأن تقدم المعلومات للأطفال اقل من عمر 12 سنة؛ يجب ان تكون متسقة وواضحة. ويجب ان يستفاد من اريكسون الذي يركز على اهمية النجاح والانجاز (للطفل الصغير)، ويجب الا نكون مغامرون في تحديد مهنة المستقبل، او تحديد الوقت بسبب منظور الوقت المحدد للأطفال الصغار. يجب ان يركز المرشدون على المراهقين والبالغين لأنهم اقرب الى الالتحاق بالمهنة او تحديد مهنة المستقبل. في بحث قام به ميلر (Miller, 1977) ذكر بأن الاطفال عندهم اختيارات مهنية وقدرة للتعلم حول هذه الاختيارات. إلا أن نظرية جوفتريدسون مفيدة في تذكير المرشدين بتلك المعلومات حول الوظائف التي يجب ان تكون بدون تحيز للجنس. وألا تتضمن المناقشة الفعلية للمعلومات بين المرشدين والاطفال توجيهها واقعياً. على اية حال فإن افضل مكان للحوار والاقتراحات للأطفال هو ضمن نشاطات غرفة الصف. وما ذكره نموذج سوبر (Super, 1990) في تطوير المهني المبكر، بأن الإناث ابكر في النضج المهني من الذكور، إلا أن الإناث لا يستطيعن استخدام المعلومات او الاختيار من المهن الخاصة بالذكور. لأنهن اقل ثقة بالذات في اتخاذ قرارات تتعلق بالمهنة، وهذه الدراسات اضافت لنظرية سوبر اعتبارات اخرى تتعلق بالإناث.

الفصل العاشر | 10



النمو والتطور المهني لدى المراهقين Adolescent Career Development

ركز عدد من نظريات النمو والتطور المهني انتباههم على مرحلة المراهقة، التي يتم فيها الالتزام التربوي حول اتخاذ القرار المهني. ان نظريات مراحل الحياة ساعدت في تعريف مطالب تطور المهام عند الفرد في اختياره المهني، وتعد العوامل المعرفية والعاطفية مؤثرة في اتخاذ القرار المهني، كما أن الميول والقدرات والقيم التي جاءت في نظرية جنزبرغ وجينزبرج وأكسيلراد وهيرمز عام 1951 تركز على مرحلة التطور المهني لدى المراهقين، وتفسر هذه النظرية أيضاً عملية الانتقال أو التحول التي تحدث في الصف الثاني عشر الى المرحلة الحقيقية (الواقعية) لاتخاذ القرار، ثم مقارنتها بتلك التي اقترحها سوبر (Super) التي تركز على تطور مفهوم الذات أكثر من التوقيت الزمني للمراحل المقترحة من قبل جنزبيرغ وزملائه. إلا أن كل منهم اهتم بالميول والقدرات والقيم.

يعد موضوع النضج المهني من أهم البحوث التي ساهمت في عملية التطور المهني لدى المراهقين. وقد اتفق ذلك مع مساهمات أريكسون عن تكوين الهوية الذي يسمى بالهوية المهنية. وقدم سوبر وزملائه (Super, Bohn, Forrest, Jordaan, Linderman, & Thompson 1971) ما يتعلق بفهم النضج المهني، واتفق مع جيمس مارشا (James Marcia, 1980) في ما يفسر الهوية المهنية، الذي قام بالتوسع في عمل أريكسون، وقسم أزمة الهوية في مرحلة المراهقة إلى أربع حالات. وهي ليست مراحل، ولكنها حالات أو عمليات يسير خلالها المراهقون. وقد ينشغل المراهقين في واحدة أو أكثر من هذه الحالات، على الأقل مؤقتاً. ولكن، نظراً لأن هذه ليست مراحل، فالناس لا تسير فيها من الخطوة الاولى إلى الخطوة التالية في تسلسل ثابت، ولا يسير خلالها الجميع. وتتحدد

كل حالة بعاملين هما: 1- التزام المراهق بهوية، 2- هل ان المراهق يبحث عن هويته الحقيقية؟

حالات الهوية عند ماريشا: حدد اربع حالات للهوية، هي:

الهوية الراهنة *Foreclosure* يعني أن المراهق يتقبل الهوية والقيم التي أعطيت له في مرحلة الطفولة من الأسرة والآخرين قبولاً اعمى، وان هوية المراهق الراهنة تحدد هويته الحقيقية، وان المراهق في هذه الحالة يلتزم بهوية ولكن ليس نتيجة بحثه عنها أو نتيجة أزمة.

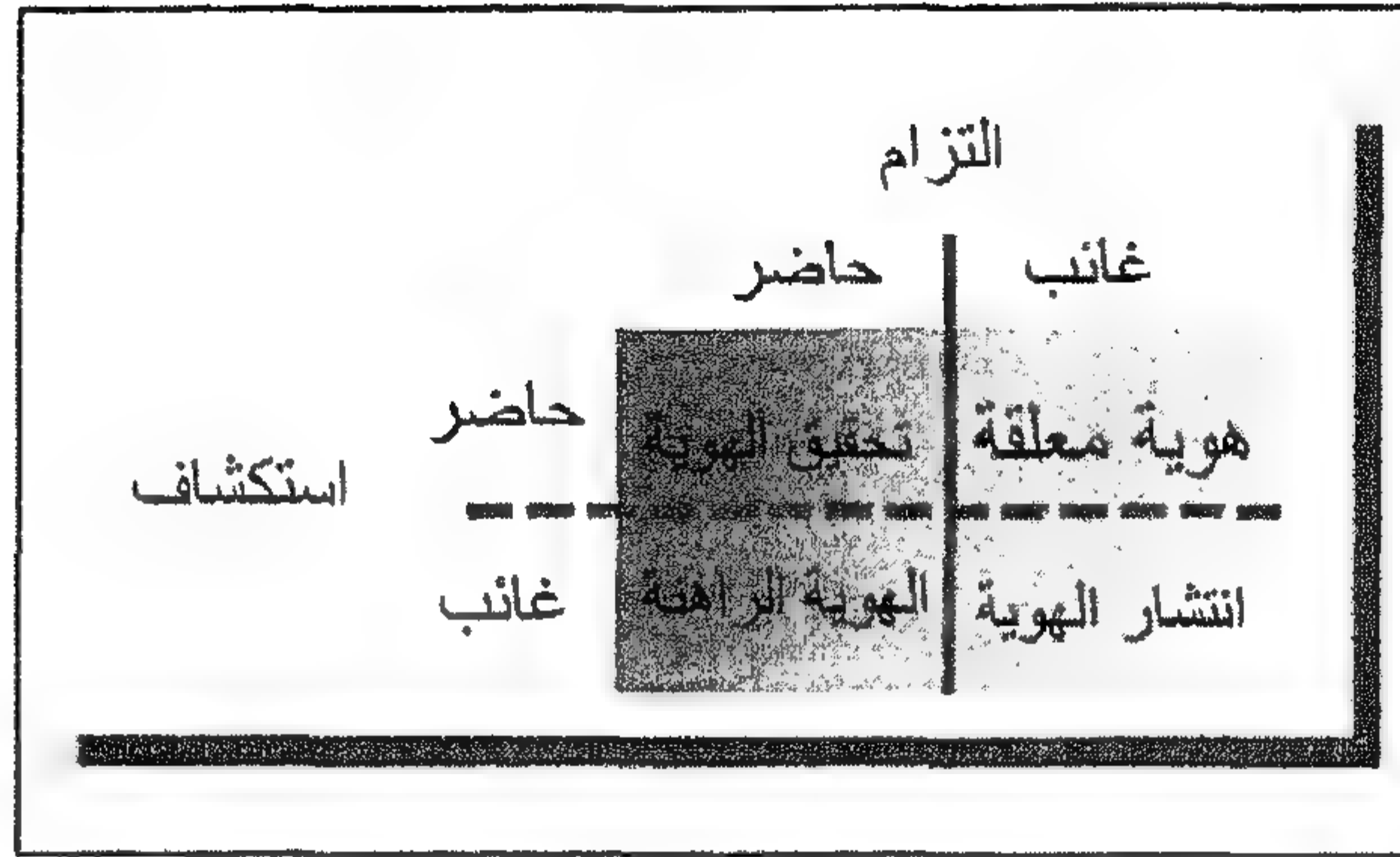
هوية معلقة *Moratorium* المراهق هنا لديه هوية غامضة واكتسب التزامات أيديولوجية ومهنية سيئة التشكيل؛ وهو لا يزال يبحث عن الهوية (الأزمة)، وأنها بداية للالتزام بهوية، ولكن هويته ما زالت في مرحلة التطور،

حالة الانتشار *Diffusion* حالة عدم وجود فكرة واضحة عن الهوية، ولا يقوم المراهق بأي محاولة للعثور على تلك الهوية. قد يناضل هؤلاء المراهقين في البحث عن هويتهم، ولكن لا يجدوا حلاً لازمة الهوية، وقد يتوقفوا عن المحاولة،. وليس لديهم التزام أو بحث عنها.

تحقيق الهوية *Achievement* حالة يتم فيها تطوير وتعريف جيد للقيم الشخصية ولمفهوم الذات. وتتسع الهوية، وتتحدد أكثر في مرحلة البلوغ، ولكن في هذه الحالة يتم وضع الأساسيات. والالتزام بأيديولوجية، ولديهم إحساس قوي بهوية الأنا

والشكل (11) الاتي يوضح العلاقة بين حالات الهوية وتصنيفها بين الالتزام الغائب والحاضر، والاستكشاف الغائب والحاضر، اذ تعد قضية الالتزام وقضية الاستكشاف من اهم القضايا في النمو المهني لدى المراهقين كما وصفها ماريشا.

تصنيف حالات الأنا



الشكل (11): العلاقة بين حالات الهوية وتصنيفها

Source: <http://shs.westport.k12.ct.us/jwb/Psychology/Personality/JamesMarcia.htm>

رغم انه لم يتحدث عن نظرية التطور المهني لدى الفتيات او في الثقافات المتنوعة من خلفيات ثقافية مختلفة؛ الا أن هناك عدد لا بأس به من البحوث حول التطور المهني عن الفتيات، وبعث أخرى في مناطق مختلفة ركزت على التطور المهني لدى المراهقات.

العوامل المؤثرة في التطور المهني لدى المراهقين: إن التفكير المجرد يساهم بشكل كبير في تسهيل التخطيط المهني؛ حيث تبدأ عملية تطور قدرات المراهقين تدريجياً في حل المشكلات والتخطيط بتقدم العمر، ويصبح التخطيط أكثر أهمية ومطلوباً أكثر ويسمح للمراهقين بالتفحص والتفكير عن أنفسهم وعن أحوالهم، ويرون صورتهم المهنية أكثر وضوحاً مما سبق. إن هذه القدرة تتمثل في آخر مرحلة من المراحل الأربعة المتعلقة للتطور الإدراكي لدى بياجيه (Piaget, 1977)، وهي التفكير المجرد *Formal thought* رغم إن هناك فروق فردية بين المراهقين للوصول الى مرحلة التفكير المجرد، علاوة على ذلك هناك مواد دراسية تتطلب التفكير المجرد، فالطالب في السنة الثانية في المدرسة الثانوية يمكن أن يملك القدرة على التفكير المجرد لدراسة مادة الجبر، ولكن ليس لدراسة مادة الأحياء. ان القدرة على استخدام التطور المنطقي تتطور بشكل تدريجي. ومع تطور التفكير تختفي المعتقدات والتركيز على الذات تدريجياً، ولكن ليس بسهولة، ويطور المراهقين قدرتهم على التفكير بشكل منطقي، ويصبحوا مثاليين نوعاً ما، ويتوقعون ان يكون عالمهم منطقياً

في الوقت الذي هو ليس كذلك؛ إلا أن عملية الاختيار المهني أو البدء بالعمل يجعل تفكيرهم أكثر واقعية، يقع المراهقون في هذه المرحلة في مواقف نزاعية مع والديهم أو معلمهم، ويصبحوا يفكرون بأنهم على حق والآخرين مخطئين، وقد يظهر المراهقون أكثر صخباً في تفكيرهم مما كانوا عليه في المرحلة الأساسية.

وعرف بياجيه المراهقين كعملية تحويلية، وأشار اريكسون (Erikson, 1963) إلى أن التطورات النفسية والجسدية في مرحلة المراهقة تمثل مرحلة تكوين الهوية، واضطراب الدور، وقلة الاهتمام باتباع القواعد والإنتاج، وليس كما كان في المرحلة السابقة في نظرية اريكسون التي ترتبط بالالتزام والإنتاج (الصناعة) حيث يهتمهم معرفة عالمهم، إذ مع التطورات الجسدية يواجهون صعوبات اتخاذ قرارات تتعلق بالأمور الجنسية (ما قبل الزواج والإيدز والحمل) التي يمكن أن تؤثر في قدراتهم في اتخاذ قرارات مهنية لبقية حياتهم. كما هو الحال في المدارس المتوسطة؛ وعلى المراهقين أن يقرروا هل يريدون متابعة الدراسة في كلية أم التدريب المهني أم شيئاً آخر، وتتنوع وتختلف القدرات بين المراهقين في التعامل مع تلك القرارات بشكل كبير. إن نظريات النمو والإرشاد المهني قد درست مظاهر التطور لدى المراهقين مثل الميول والقيم الخ، والتي تؤثر في قدرتهم على اتخاذ القرار،

التطور المهني لدى المراهقين عند جينزبرج :Ginzberg's Adolescent Career Development

قدم جينزبرج وآخرون (Ginzberg, Axelrad, Ginsburg & Herms, 1951) كتاب الاختيار المهني، وهو نظرية عامة ومساهمة جوهرية ومبكرة في نظرية النمو المهني مدى الحياة *Life Span* - أن جينزبرج طبيب نفسي واكسلراد متخصص اجتماعي وهيرمز اختصاصي بعلم النفس؛ فقد درسوا وبشكل دقيق عملية الاختيار المهني، وبشكل رئيسي في المدارس المتوسطة العليا للمراهقين، وتضمنت أساليب بحثهم مقابلات مع أطفال ومراهقين، ودراسة أدبيات الموضوع، وبناءً على ذلك ميزوا بين ثلاث مراحل عمرية في اتخاذ القرار، وهي:

1. مرحلة التخيل: تستمر حتى عمر 12 سنة، وتتضمن اللعب والتخيل والتفكير بالمستقبل المهني أو العمل.

2. المرحلة التجريبية: بعد عمر 12 سنة حتى عمر 17 سنة، وتتعلق بالميول والقدرات والقيم، ومعلومات عن العمل، ولها أربع مراحل فرعية: (تطور الميول / وتطور القدرات / وتطور القيم / ومرحلة الانتقال). وعلى المرشد فهم وتقدير رغبة المراهق في اتخاذ القرار المهني مراعيًا

المرحلة التي يمر بها.

3. المرحلة الواقعية: التي تحدث بعد سن الـ 17 وتتضمن تحديد وتبلور الاختيار المهني.

إن إعادة صياغة نظرية جينزبرج (Ginzberg, 1970, 1972, 1984) أدت إلى عدة تغيرات على ما اقترحه جينزبرج عام 1951، حتى نظريته المتعلقة بالتطور في مرحلة الطفولة والمراهقة تمت مناقشتها وأصبحت تتضمن مظاهر الانعكاس أو تغيير الرأي، وبشكل عام فقد ذكر جينزبرج بأن عملية الاختيار المهني تتأثر بتفاعل الفرد، والسعي لتحقيق التلائم مع رغبات مماثلة أو معاكسة للفرص المتوفرة في بيئة العمل المحيطة به. وذكر أن هناك عوامل عدة تؤثر في مراحل التطور المهني؛ تتمثل بالآتي:

1. **تطور الميول:** شعر جنزبرج وآخرون (Ginzberg, 1955) بأن الطفل في سن الـ 11 يبدأ بعمل خيارات خيالية والاعتماد على الميل والرغبة في اتخاذ القرار أو بدء الاهتمام. وبشكل خاص فقد وجد بأن العديد من قرارات الأطفال تعود إلى وظائف آبائهم؛ حيث إنهم يرغبون في أن يصبحوا بوظائف كوظائف آبائهم، وأبدى بعض الأطفال تخوفاً من تغيير ميولهم مما يؤدي إلى تغيير قراراتهم المهنية، على أي حال: فقد أبدى الأطفال غموضاً شديداً لخوض خيارات بديلة، ولم يظهروا اهتماماً لذلك لأن هناك الكثير من الوقت على اتخاذ القرار؛ خاصة أن القدرة على تقييم كفاءاتهم محدودة. وأيد تريس وآخرون (Trece, Huge, Odom & Wood, 1995) نظرية جنزبرج بأن الميول هي العامل الرئيس في اختيار أو رفض الاختيارات المهنية خلال مرحلة الطفولة، وأنه عند محادثة المرشد للأطقال عند دخولهم المدرسة المتوسطة قد يلاحظ أنهم يتحدثون بوضوح عما يحبون وبشكل أفضل عما يستطيعون القيام به. وأن الأطفال يمكن أن يكون قد تعرفوا على بعض المهن أو الأفكار من خلال مجتمعاتهم، ويمكن أن يكونوا مهتمين بأن يصبحوا مخبرين أو أطباء بعد ظهور هذه الوظائف بشكل منمق على التلفاز، وربما يلاحظ كذلك دور الوالدين أو حتى أصدقاء الوالدين؛ بالإضافة إلى أنهم قادرون على سؤال أنفسهم هل هذا شيء أحب أن أعمله؟ كذلك المشاركة بالرياضة وأعمال كجلیسة الأطفال؛ فهي تسمح لهم بتجريب ميولهم، إن الأطفال الذين لم تتطور مهاراتهم وقدراتهم لمعرفة سماتهم واستيعابها بعد، ربما يودون أن يفعلوا ذلك.

2. **تطور القدرات:** توضح نظرية جينزبرج (Ginzberg, 1955) فترة القدرة التي تغطي الأعمار 13 و 14 سنة؛ إذ يستطيع المراهقون مناقشة مرشديهم عن قدراتهم وتقييمها ذاتياً بشكل أفضل مما كانوا عليه قبل سنتين؛ حيث يمكن أن يكونوا قد قالوا (قبل سنتين)، كنت أريد أن أكون لاعب سلة ولكن الآن أدرك جيداً أنني لست أهلاً لذلك، أو أنا لست متأكداً أنني يمكن أن أصبح مهندساً كأبي لأنه يتطلب معرفة الكثير من الرياضيات الصعبة. بالنسبة لأعمار الـ 13 والـ 14

إن الأمور التعليمية أكثر أهمية من تقييمهم وتحضيرهم للعمل. ويصبح لديهم القدرة على أن يكونوا واقعيين بشكل أكبر بالنظر الى أنفسهم ومستقبلهم. إلا أن معرفة المراهقين لقدراتهم يكون مفيداً للمرشد؛ إذ إنه من الصعب على الطلبة اتخاذ القرارات المنهجية في الصف الثامن إذا لم يكونوا قادرين على تقييم امكاناتهم، ويمكن أن يعتمد قرارهم في هذه المرحلة على ما أخبرهم به والديهم، وعادة يتخذ الوالدين القرارات عن طلبة المدرسة المتوسطة وذلك لأن الطلبة لم يطوروا قدرتهم لتقييم امكاناتهم بعد.

3. **تطور القيم:** إن المراهقين في عمر الـ 15 أو الـ 16 يصبح لديهم القدرة على تحديد غاياتهم وقيمهم عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالمهنة؛ ربما لا يعلمون تحديد العلاقة بين الميول وامكاناتهم وقيمهم، ولكن على الأقل يمتلكون الأسس المهمة لاتخاذ القرار، ويصبحوا قادرين على إدراك بأن عليهم اتخاذ قرار يمكن ان يتناسب مع عالم معقد للغاية. ومع تطور قدراتهم الإدراكية ربما يبدوون بالتفكير بالإجابة عن أسئلة مجردة مثل هل من الأفضل كسب النقود أو مساعدة الآخرين؟ ويصبحوا قادرين على المقارنة بين مساعدة الآخرين أو المساهمة في حماية البيئة؛ فهي موضوعات لم يفكروا به قبل سنتين. أن المساهمة بأن تصبح عضواً في العالم الخارجي أو أن تصبح مساهماً في مجتمعك أو خارج مجتمعك عوامل يمكن أن تؤخذ بالاعتبار الآن، حتى موضوع الزواج وتخطيط الحياة يمكن ظهوره حتى لو لم يكن هناك شريك حقيقي للزواج في الواقع. إن مثل هذه المفاهيم الإدراكية تسمح للمراهقين بالانتقال للمرحلة التالية.

4. **فترة الانتقال:** في هذه المرحلة يبدأ الظروف الواقعية دوراً مهماً في الاختيار المهني، وتبدأ هذه الفترة في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية في عمر الـ 17 أو الـ 18. مثلاً اتخاذ القرار بالذهاب إلى الكلية، وهل الكلية هي القرار الصحيح، وماذا يدرس، وتعد الإجابة عن هذه الأسئلة شديدة الأهمية لهم. ويحتاج المراهقون لتركيز الانتباه على عدة مواضيع مثل الوظيفة المتوفرة، وعادة ما يعرف المراهقون في عمر الـ 17، 18 عن القدرة حول اتخاذ القرار مثل التخصص بالطب، والدراسة لعدة سنوات، ولكنهم قلقون أيضاً من القدرة على اتخاذ القرار، حيث يعلمون أنهم يستطيعون تقرير مصيرهم وعليهم اتخاذ قرارات فعلية تتعلق بالعمل، حتى لو لم يستطيعوا تنفيذ ذلك فوراً، وعليهم الأخذ بعين الاعتبار كلفة التعليم. وظروف العمل؛ إذ تصبح أكثر أهمية مما كانت عليه قبل سنتين. وتعد هذه المرحلة تمهيداً مباشراً للمرحلة الواقعية؛ وتتضمن الاستكشاف والتبلور والتحديد عند سوبر والمرحلة الواقعية مشابهة جداً لمرحلة لاستكشافات عند سوبر، لذا على المرشد المهني لمراهق بعمر 17 و18 أن يهتم بالميول والامكانات والقيم عند الطالب من خلال مناقشته عالم العمل ورغبته وقدراته، فإن المرشد يشعر بحالة المسترشد ويتفحصها بتمعن، وقد

يستفيد بشكل أكثر من كتابات سوبر وزملاؤه في مناقشتهم حول النضج المهني.

مقارنة بين مراحل النمو المهني عند سوبر وجينزبرج: إن مراحل الحياة للمراهقين بالنسبة لسوبر مشابه جداً لما هي عليه عند جنزبرج؛ حيث نستطيع رؤية هذا التشابه بمقارنة المراحل لكل من النظريتين، والعمر الذي يفترض أن يدخل الطالب لتلك المراحل. على أي حال هناك أيضاً اختلافات بين النظريتين، الوقت الذي طور فيه Ginsberg وزملاؤه نظريتهم لم تكن هناك بحوث تستفسر عن الوقت للبدء بتلك المراحل، وبمقارنة النظريتين نجد بعض الاختلافات البسيطة يمكن التحقق منها. نجد سوبر في صياغته للمراحل ذكر أهمية الميول والقدرة عند الانتقال لمراحل الاستكشاف لكنه لم يذكر القيم، يمكن أن يكون السبب أن موضوع القيم هو موضوع معقد بعض الشيء بالنسبة لسوبر، إن القيم المختلفة يمكن أن تظهر وتصبح أكثر أهمية في أوقات مختلفة من الحياة، كما أن هناك الاختلافات، خاصة أن سوبر أكد إعادة تدوير المراحل، وأن الخطوط الزمنية للمرحلة غير مهمة عنده، ولكنها مهمة عند جنزبرج. كما أن سوبر يؤكد أهمية موقف المراهق تجاه المهنة ومعرفته عنها، ويرى سوبر أن دخول هذه المراحل قد يتم قبل سنتين أو ثلاث مما عند جنزبرج. إن هذا الاختلاف يجعل المرشد يسهل العمل مع المسترشد رغم اختلاف الفترة الزمنية بالنسبة للميول والقدرات والقيم. ووجد ميلر (Miller 1977) أن لدى الذين أعمارهم 9 سنوات القدرة على تحديد ميولهم في النشاطات والمهن. بينما وجد (Abureg 1977) أن العديد من الأطفال لديهم القدرة على القول بما يستطيعون عمله وما لا يستطيعون، بالإضافة إلى أن الفتيات أفضل من الأولاد، إلا أن تايمي وهرمان (Tierney & Herman 1973) أكدا الصعوبة في اتخاذ قرار دقيق بالاعتماد على تقييم المراهق ومفهومه لذاته. وذكر هارا وتايدمان (Hara & Tiedman 1959) أن المراهقين يواجهون صعوبات في تحديد امكاناتهم، أو قدراتهم خلال سنوات المدرسة الثانوية، بينما وجد (Westbrook & Buek, Wynn 1994) أن المراهقين أكثر دقة في قياس معدلات قدراتهم الدراسية، إلا أنهم أقل دقة في تحديد التخصص الدراسي والمهنة المناسب لها. ووجد كارين وستريكler (Karen & Strickler 1975) أن طلبة المرحلة الثانوية لديهم تصميم قليل لتقييم العمل، وذكروا بأن اختلاف المناهج في المدارس الثانوية يؤدي إلى تغيرات مختلفة في تقييم العمل، بينما وجد هالز وفنر (Hales & Fenner 1972, 73) أن الطفل في عمر الـ 11 سنة يمكن أن يحدد قدرته، ويستمر ذلك حتى الصف الحادي عشر؛ رغم اختلاف المستويات الاجتماعية للطلبة، وأماكن اقامتهم الجغرافية. إن هؤلاء الطلبة لا يدعمون نظرية سوبر أو جنزبرج، وهي تؤكد الفروق الفردية وأهمية القدرات الفردية عند الاختيار المهني. مثال إرشادي: لإظهار فائدة قياس الميول والامكانات والقيم، أدرج مثال لطالبة بعمر 14 سنة

في الصف التاسع وهي طالبة في المرحلة الثانوية، يعمل كلا والديها في حقل الإعلانات؛ وأمها باحثة في أمور التسويق ووالدها يعمل محاسباً في شركة، وعلامات هذه الطالبة في الفصلين الأولين في المدرسة كانت A، B، وقد لاحظ والديها قلة وجود الدافع لديها للذهاب للجامعة، وقد طلبوا منها التحدث إلى المرشدة وتظهر هذه المقابلة الجزء الأول من الساعة التي أمضتها مع المرشدة.

- المرشدة: هل لديك فكرة عما تريد من عمل عندما تنتهي المدرسة، لكي تبدأ حديثاً عن مخططاتها.

- الطالبة: لست متأكدة ولكن لدي بعض الأفكار.

- المرشدة: تحدثي عنها أنا أحب أن اسمع ذلك.

- الطالبة: أظن أنني أحب أن أعمل في مجال الإعلان مثل والدي، إنهم يعرفان الكثير من الناس، ويستمتعان بالمنتجات المختلفة، بعض الأحيان يتحدثان عن المنتجات بالتلفاز، وبعض الأحيان يُرياني مجلة عن الشركة التي يعملان فيها. وبعض الأحيان أحس أنني أحب أن أكون ممثلة أو عارضة أزياء، وبعض الأحيان أحب أن أكون معلمة مثل معلمتي للغة الإنجليزية وهي رائعة جداً؛ بالإضافة إلى أنني فكرت بالكتابة لدى مجلة لأنه من الرائع أن تكون كاتباً في مجلة ما.

- المرشدة: هل تستطيعين أن تتحدثي بشكل أوسع مما تجنيه من الإعلانات (أرادت المرشدة هنا أن تركز على العمق أكثر من التفكير السطحي) لتسمع أكثر عن ميولها.

- الطالبة: أظن أنني أحب أن اكتب عن الإعلانات، أحياناً يتحدث والدي عن ذلك على العشاء، في الواقع لست متأكدة؛ أحياناً أحب أن أكون باحثة كما تفعل والدتي.

- المرشدة: يبدو أنك تحبين الإنجليزية (أرادت المرشدة أن تتابع اهتمامها واكتشاف المزيد).

- الطالبة: الكتابة تبدو ممتعة جداً خاصة مع معلمتي التي أحبها، حيث تعطينا واجبات رائعة لننجزها بالنسبة لمادة اللغة الإنجليزية، وأحب أن أنجز واجباتي.

- المرشدة: كيف يسير أداؤك في هذه المادة وفي واجباتك لها (هذا السؤال يثير قدره الطالبة عن أدائها في اللغة الإنجليزية)

- الطالبة: إنَّ معلمتي للمادة تحبني وتحب عملي ولكني لا أعرف بالضبط كيف أقيم عملي.

- المرشدة: أنا لست متأكدة مما تعنين بالضبط (المرشدة لديها فكرة بأن الطالبة تميز بين

الدراسة والقدرة المهنية ولكنها ليست متأكدة).

- الطالبة: ربما أستطيع أن أنجز واجباتي المدرسية جيداً، ولكن ما يفعله والدي يبدو صعباً؛ حيث ينبغي أن تكون ذكياً جداً لجعل الناس يعلنون في شركته وإعطاءه أجور جيدة.

- المرشدة: يبدو أن لديك صعوبة في التخطيط لما تتوین فعله (يبدو أن الطالبة لديها قدره على التمييز بين القدرات الدراسية والوظيفة، إلا أنها لا تعرف القدرة المطلوبة للقيام بالإعلانات).

- الطالبة: أحياناً يبدو صعباً جداً، أتمنى لو أنني كنت طبيبة نفسيه.

- المرشدة: أخبريني المزيد عن ذلك من أين أتى هذا الشعور تتعجب المرشدة من ميل الطالبة المتنوعة التي ليست لها نهاية.

- الطالبة: أحب أن أساعد الناس فقد رأيت برنامجاً للأطباء النفسيين وكيف يساعدون الناس يبدو رائعاً.

- المرشد: لمساعدة الناس؟ (تريد المرشدة أن تعرف أكثر عن دوافع الطالبة بطلب المزيد)

- الطالبة: يبدو سهلاً جداً أن تجلس وتحدث، ثم تجني الكثير من النقود.

- المرشدة: يبدو هذا ممتعاً لك.

إن الطالبة تواجه صعوبة في تحديد أو تقييم إمكاناتها، وتقييمها ويبين أن اختبار الإرشاد المهني مهم لها، بالإضافة إلى أن استخدام أدوات قياس النضج المهني مهم ويمكن أن تساعد في ذلك. وتوصي المرشدة أن تستمر في مناقشة ميول الطالبة في جلسات أخرى؛ إذ إنها تختلف وتنوع، وأن هدف المرشدة من هذه الجلسة هو تقييم النضج المهني أكثر من العمل على اختيار مهنة معينة، وللاستمرار في فهم ميول وقيم الطالبة.

النضج المهني Career Maturity: وصف سوبر Super (1955) النضج المهني بالتحقق من العوامل الخمسة الآتية:

1. التوجيه نحو الاختيار المهني باستخدام المعلومات المهنية.
2. تحديد المعلومات والتخطيط حول المهن المفضلة عند الفرد حول المهنة التي ينوي دخولها.
3. التأكد من الاتساق في التفضيل المهني، وهو لا يتضمن فقط الثبات في الاختيار المهني على مر الوقت، ولكن أيضاً الاتساق في الحقل المهني ومستوياته.

4. تبلور السمات متضمن سبعة فهارس للاتجاهات نحو العمل.

5. تعرف حكمة التفضيل المهني، التي ترجع الى العلاقة بين الاختيار المهني والقدرات والنشاطات والميول.

إن هذا الوصف لم يكن واضحاً عند سوبر؛ إلا أنه في دراسة عميقة لعينات المراهقين وضع سوبر وزملائه أهمية مفهوم النضج المهني (Super 1957). إن هذا العمل المكثف وإجراء الدراسات والحصول على استجابات الطلاب والطالبات والرجال والنساء قد أدى إلى تطور العمل الرئيسي لتفسير النضج المهني.

مفهوم سوبر لنضج المهني Super's Conception of Career Maturity:

ركز سوبر وزملائه خلال البحث المكثف الذي أجراه عن المراهقين على استعداد الافراد لاتخاذ قرار مناسب، فإنهم لم يفترضوا ضرورة وصول الطالب للصف التاسع يعني ان لديه القدرة على التخطيط لمستقبله المهني، فإنهم يرون أن هناك اختلاف في النضج المهني، ويجب معرفة محتويات النضج المهني. ولفهم نموذج سوبر فإنه من المفيد الاستعانة باستبيان النضج المهني (Thompson 1981, & lindeman) الذي يوضحه الشكل (12) كدليل. وهي تتضمن الخمسة مقاييس البديلة التي تقوم عليها نظرية النمو والتطور المهني، وهي:

1. التخطيط المهني: يقيس مفهوم التخطيط كمية أفكار الفرد التي استغلها في البحث عن المعلومات والنشاطات، وكيفية شعوره حول معرفته بمختلف مظاهر العمل، وأنه من الصعب تحديد كمية التخطيط التي قام بها الفرد ضمن هذا المفهوم، وأن بعض النشاطات المتضمنة تتمثل بالتعلم والنشاطات اللامنهجية التي يشارك بها، والتحدث مع البالغين والمراهقين عن خططهم المهنية، والدورات التي تساعدتهم في اتخاذ القرار أو العمل الجزئي أو في الصيف، بالإضافة إلى التدريب والتعلم من أجل الوظيفة. فإن المفهوم يتضمن معرفة الفرد لظروف العمل ومتطلبات التعلم، ومميزات الوظيفة، والطرق المختلفة لدخول العمل وفرص التقدم به. ويرجع التخطيط المهني إلى كيفية شعور الطالب حول معرفته عن هذه النشاطات، وليس ما تعلمه أو تعلمه بالضبط عنها (أي الاهتمام بالكيفية وليس الكمية)، عندما نتحدث إلى طالب عن نشاطات التخطيط المهني فإنه المفيد ليس فقط ما أنجزه الطالب، ولكن معرفة أيضاً عما اعتقد هو أنه أنجزه. وإن الإجابة عن استمارة عالم العمل تساعد في معرفة مجموعات المهن المفضلة عند الفرد، وأنه عند مناقشة الطالب عن التخطيط المهني؛ فإنه من المفيد معرفة ما قام بعمله، وما خطته المهنية المستقبلية، التي تتضمن اختيار الكلية والمواد الدراسية وأفكاره عن الكليات المهمة والرئيسية؛ حيث إن ذلك يساهم في عملية التخطيط المهني.

2. الاستكشاف المهني: تعد الإرادة لاستكشاف وإيجاد معلومات أكثر العنصر الأساسي لمقياس الاستكشاف المهني، ففي هذا المقياس الفرعي لإرادة الطلبة تستخدم مصادر متنوعة كالوالدين والأقارب والأصدقاء والمعلمين والمرشدين والكتب والأفلام؛ بالإضافة إلى الإرادة في تعرف الاستكشاف المهني يجب التأكد من كمية المعلومات التي أكتسبوها من هذه المصادر. إذ إن الاستكشاف المهني يختلف عن التخطيط المهني: فهو بالإضافة إلى الإرادة يهتم بمدى استفادة الطلبة من المعلومات في التفكير والتخطيط للمستقبل، بينما الأول يهتم بتعاملهم مع المصادر واستخدامها، ولكن في الاستكشاف نستطيع القول أنهم يركزوا على مواقفهم نحو العمل، ويصفها سوياً بالاتجاه نحو العمل.

قد يجد المرشدون بأن الطلبة مترددون لأسباب مختلفة، ولا يرغبون باستخدام المصادر للحصول على المعلومات المهنية، أو في أنهم لا يحتاجون معلومات في اتخاذ المواقف، ففي مثل هذه الحالة يمكن للمرشد استكشاف أسباب هذا التفكير. وفي بعض الأحيان لا يخضعون أو لا يحبون السلطة والمصادر الرئيسة للمعلومات، مثل الوالدين والمدرسة والمدرسين؛ وطلبة آخرين قد يكونوا خائفين من استخدام تلك المصادر لأنهم يشعرون بالخوف أو القلق بأن المعلمين أو الأقارب لن يأخذوهم بجديّة.

إن عملية التشجيع للاستكشاف المهني يمكن أن تكون فعالة ومهمة لمساعدة الطالب في اختيار الوظيفة. إن إعطاء الطالب أسبوع أو ثلاثة أشهر أو مدة محددة للتحديث للمعلمين واستخدام الكتب التي تحتوي على معلومات عن المهن أو بعض المصادر الأخرى، ثم العودة للمرشد، عادة ما تكون استراتيجية مفيدة تجعل الطالب يركز على اتجاهاته نحو العمل، ويساعده المرشد على التحرك نحو الخطوة التالية، إن بعض المواقف الإيجابية تجاه العمل يمكن ألا تكون كافية للبداية بعملية التخطيط المهني والمعرفة بكيفية اتخاذ القرار، وتكون المعرفة والمعلومات المهنية أكثر أهمية في الاستكشاف.

3. اتخاذ القرار: إن الفكرة التي يجب أن يهتم بها الطالب، هي كيف يتخذ قراراً مهنيًا، وهي خطوة مهمة في مقياس النضج المهني عند سوبر، ويعني هذا المفهوم بالقدرة واستخدام المعرفة والأفكار لعمل الخطط المهنية. وفي مقياس اتخاذ القرار يعطي الطلبة مواقف اتخذ بها الآخرون قرارات تتعلق بالمهن، ثم يسأل أي قرار هو الأفضل. وإذا عرف الطالب كيف يجب عن الآخرين في اتخاذ قرارات مهنية فإنهم يمتلكون قدرة جيدة على اتخاذ قرارات مهنية. إن الاستفسار من الطلبة كيف يخططون لاتخاذ القرار المهني يمكن أن يكون مفيداً، ويمكن بعض الطلبة الذين لا يملكون القدرة للإجابة عن السؤال، أو أكثر من القول لا أعرف. وإن الفرصة تأتي، وهنا يمكن

للمرشد ان يقدم تفسيراً للطلبة ويزود الطلبة بالمعلومات، التي يركزون عليها في الخطوات القادمة، وإذا استخدم المرشد استمارة النمو المهني يمكن أن يقدم تفسيراً لماذا بعض إجابات الطلبة كانت صحيحة وبعضها خاطئة.

4. معلومات عن عالم العمل: يحتوي هذا المفهوم على عنصرين أساسيين؛ يتعلق الأول بمعرفة أهمية مطالب النمو، مثل: متى يجب على الآخرين أن يكتشفوا ميولهم وقدراتهم، وكيف يتعلم الآخرون عن وظائفهم، ولماذا يغير الناس وظائفهم. بينما يغطي العنصر الثاني من هذا المفهوم (المقياس الفرعي) معرفة واجبات بعض المهن المختارة بالإضافة إلى أسلوب التقديم لمهنة. ويعتقد سوير بأنه من الضروري ان يكون لدى الفرد معلومات عن عالم العمل قبل اتخاذ القرار المهني واستشارة مرشد. وان دقة المعلومات التي يعرفها المرشد عن امتلاك الطلبة معلومات عن المهن وعالم العمل مهم ومفيد. فقد يفتقر بعض الطلبة إلى معلومات عن كيفية اختيار المهنة، وكيفية التصرف عند حصولهم على عمل، وآخرين قد تكون لديهم أفكار قليلة او مشوشة عن الأعمال التي يقوم بها بعض الناس؛ مثل، الأطباء، والمحامين والسكرتارية، أو أن بعض المعلومات التي تم جمعها من خلال التلفاز والأفلام غير دقيقة. إن تصحيح اختيارات الطلبة غير الدقيقة عن عالم العمل يعد جزءاً أساسياً قبل عملية الإرشاد لاتخاذ القرار.

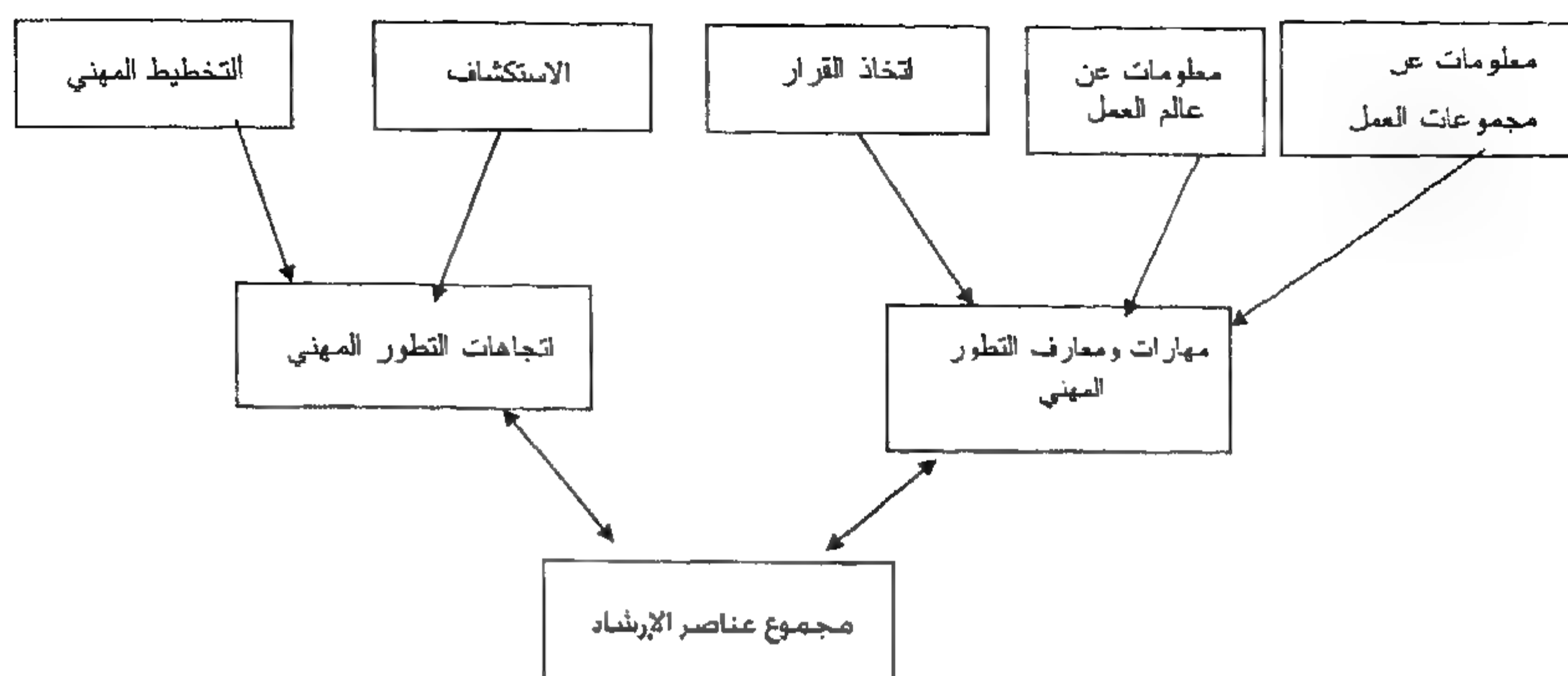
5. معرفة مجموعة الوظائف المفضلة: في استبيان التطور المهني يطلب من الطالب اختيار المهنة التي يفضلها من ضمن 20 مجموعة وظيفية، ويسأل عن مهام وواجبات العمل والأدوات والمعدات والمتطلبات المادية التي يحتاجها للعمل، بالإضافة إلى أنه يسأل عن قدراته وتقييمها في تسعة مجالات: القدرات اللفظية، وغير اللفظية، والقدرات العددية، والقدرات الميكانيكية، والقدرات المكانية، والتناسق الحركي، ومهارات القراءة، ويطلب منه تحديد الأشخاص الذين يميل للعمل مثلهم، بالإضافة إلى المجتمع والبيئة الخارجية، حيث يعد مطلباً مهماً للدخول أو الوصول إلى معرفة الطلبة مجموعة المهن المفضلة. إن المعلومات عن معرفة الطلبة عن العمل أو الوظيفة التي يحتاجونها للدخول إلى تلك الوظيفة تساعد في المعرفة والتقييم ونوعية الاستشارة التي يمكن تقديمها، ومن خلال حديث المرشد للطلبة عن معرفتهم بالوظائف التي يمكن تقديمها فإنه يمكن أن يتعلم أو يعلم عن إجراءاتهم المتخذة للتخطيط المهني؛ مثلاً: بعض الطلبة يمكن ان يفتقروا إلى معلومات عن خيارهم المهني، وبعض الطلبة يمكن أن يكونوا ساذجين لحد ما باعتقادهم لكي تصبح طبيباً بيطرياً لا يحتاج إلى أكثر من درجة معينة، وآخرين يعتقدون للدخول إلى وظيفة تجارية يحتاجون إلى شهادة البكالوريوس في التجارة.

يعد تقييم معرفة الوظائف المفضلة مفتاحاً للإرشاد، فإذا لم يكن المرشد مهتماً بافتراضات

واقترحات الطلبة عن وظيفتهم المفضلة؛ فإنه يفترض أن الطلبة قد اتخذوا قراراً جيداً بينما في الواقع هذا ليس صحيحاً. إن التقييم والمساعدة على اتخاذ القرار الصحيح يعود إلى مفهوم آخر من مفاهيم سوبر وهو الواقعية.

6. الواقعية: يعد مفهوم الواقعية جزءاً من نظرة سوبر (Super, 1990) في النضج المهني، لكنه لم يحدد الواقعية في استبيان التطور المهني، وهو يوصفها بأنها خليط من الكيان المعرفي والعاطفي، وأفضل تقييم لها من خلال صفات شخصية وتقرير ذاتي وبيانات موضوعية؛ وذلك عند مقارنة القدرات الخاصة للفرد بقدرات الآخرين في المهنة التي يختارها. ولمعرفة المرشد ما إذا كانت المهنة واقعية للطلاب عليه معرفة القدرات الخاصة بالمهنة وتلك التي عنده. مثلاً قال مرشد لطلاب في المدرسة الثانوية انه لا يستطيع أبداً أن يدرس تخصص الطب، ولكنه قد تخرج السنة الماضية من كلية الطب. (لذا فإن ما يقوله المرشد يعتمد على ما لدى الطالب من متطلبات الدخول كلية الطب، وقد يكون الطالب أكثر معرفة عن نفسه. والمرشد يوضح العلاقات، وقد يقول طالب آخر قال لي مرشدي في المدرسة بأني لا أملك القدرة للذهاب للكلية، ولذلك أعتقد أنني لن أستطيع فعل ذلك؛ إذ إن نتائج الدراسة تبرهن ذلك. إن الطلبة يستطيعون قياس المعلومات الملائمة أو الجديدة، فإن مفهوم الواقعية يجب استخدامه بشكل حذر نوعاً ما. وإن التنبؤات غير الدقيقة يمكن أن تؤثر في الاختيار المهني اللاحق.

7. الإرشاد المهني: إن الإرشاد المهني مصطلح عام يشمل المفاهيم التي وصفت سابقاً، وهو تلخيص لنتائج مقاييس التخطيط المهني، والاستكشاف المهني، واتخاذ القرار المهني، ومعلومات عالم العمل. إلا أنه لا يتضمن مجموعة المهن المفضلة، ومقياس الواقعية. ويعمل على توفر معلومات لدى المرشد عن الطالب قبل النظر إلى إجاباته عن المقاييس، وقد يساعد في تزويد ملخص ما يمكن أن يقوم به الطالب لتوجه نحو مهنة محددة؛ إذ إن المقاييس لا تتضمن معرفة مجموعة الوظائف المفضلة. إلا أن نتائج المقاييس الخمسة تعطي المرشد معلومات أكثر عن الطالب ونضجه المهني، التي بدوره يفسرها للطلاب. وقد يتحدث أكثر مع الذين يحصلون على درجات منخفضة، والشكل (12) الآتي يوضح العلاقة بين عناصر استبيان النضج المهني التي تستخدم في عملية الإرشاد المهني.



الشكل (12): العلاقة بين عناصر عملية الإرشاد المهني

إن هناك علاقة بين مجموعات مكونات مقياس المهني في عملية الإرشاد المهني، وإن نتائج الإجابة في حالة الدرجة المتدنية على مقياس التخطيط المهني فهي تعطي المرشد فكرة عن أن الطالب لم يعطى كثيراً من الاهتمام لاقتراحات التخطيط المهني، وأن هناك الحاجة للانتقال إلى الخطوة الثانية التي تساهم في توفير مزيد من المعلومات تخدم عملية التخطيط (Super, 1981). وفيما يلي مثالا يوضح كيف يمكن للمرشد استخدام كل مفاهيم النضج المهني المشتقة من استبيان التطور المهني في عملية الإرشاد المهني.

راني طالب في الصف العاشر من مدرسة ثانوية، والده موظف ووالدته سكرتيرة، استغرق راني وقتاً طويلاً في التوجه نحو مهنة المستقبل، طبق استبيان التطور المهني مع باقي طلاب صفه من الصف العاشر في بداية الفصل الدراسي الأول، وتحدث عن جدولته للعام القادم مع المرشد المهني وعلاماته (ج) في العلوم والرياضيات و(أ) في اللغة والاجتماعيات. وهو يعمل بعد المدرسة في مطعم للوجبات السريعة، ويمضي أغلب عطلة الأسبوعية في العمل مع أخاه الأكبر في تصليح السيارات. بمقارنة نتائجه مع زملائه من الصف العاشر بالتخطيط والاستكشاف المهني كانت تقع في المئين الـ 15 %، بينما نتيجته في اتخاذه للقرار المهني تقع في المئين 50 %، ومعلوماته عن عالم العمل هي في المئين 45 % ونتيجته في مجموعة العمل المفضلة هي في المئين 25 %، بعد معرفته ومناقشة الطلبة لنتائجهم ومعرفة راني لمستواه بين الطلبة وبعض الأمور التمهيدية.

يحاول المرشد مساعدة راني ليصبح أكثر إدراكاً لقدراته على اتخاذ بعض القرارات نحو مهنة المستقبل، ويساعده على كيفية ذلك، ويوضح له قيمه التي تسيطر عليه في اختيار المهنة، وحاجته إلى التعرف على أساليب التخطيط المهني والاستكشاف المهني بالرجوع إلى مكتبة المركز والانترنت وبرامج الحاسوب، ثم التعرف على مجموعة المهن المناسبة له وفق أدائه في المواد الدراسية وخاصة

اللغة العربية والاجتماعيات، وتحديد هويته المهنية وفق وجهة نظر أريكسون لتكوين الهوية.

الهوية والمحيط: Identity and Context: إن نظرية أريكسون (Erickson's 1963، 1962، 1982) للتطور الإنساني النفسي الاجتماعي هي نظرية رئيسية في التطور المهني. وقد استشهد بها سوبر أكثر من مرة في نظريته في النمو المهني في مختلف مراحل الحياة، ومن المفاهيم التي اهتم بها «مفهوم الهوية» عند المراهقين، وتمثل الهوية المرحلة الخامسة من ثمانية مراحل لنمو الهوية عند أريكسون، وهي تعد كجسر للمراحل الأربعة التي تحدث في فترة الطفولة، والمراحل الثلاثة التي تأتي بعد مرحلة المراهقة. إلا أن ما يهمنا في مرحلة المراهقة فقط هو أنها مرحلة الهوية وعلاقتها بالمراحل الأخرى وتأثيرها وتأثرها بالتطور المهني. وأنه بالمقارنة مع نظريات التطور المهني الأخرى نجد أن التطبيق المباشر لنظرية أريكسون كان بالحد الأدنى، إلا أن ميرلي (Marely 1977) اهتم بتطبيق نظرية أريكسون في التطور المهني، كما أن بور وجفت، Powers (Griffith, 1987) ركزا على أزمة الهوية. ولقد حاول أريكسون تعريف مفهوم الهوية وتفسيره، وكتب عن مواضيع متعلقة بأزمة الهوية؛ إلا أن عمله لا يقدم وصفاً واضحاً للمرشد، وإن ما قدمه كان بشكل وصفي أكثر من كونه تجريبي، خاصة أن موضوع الهوية في حياة المراهقين يكون أحياناً أمراً صعباً. وأضاف مارشيا (Marcia 1999، 1989، 1998) تصوراً جديداً لهوية الانا تختلف عن عمل أريكسون، وحدد المظاهر المهمة لتطور الهوية متضمنة كل من الإنجازات، وهي أكثر استخداماً للإدراك المهني لاعتقادهما وإيمانهما بأن مراحل النمو تساعد في تعريف المستويات الأربعة للهوية المهنية متضمنة بيئة معينة أو سياقاً معيناً، إن هذه المراحل يمكن قياسها من خلال مقابلات وتقارير ذاتية، واستفسارات متضمنة الأهداف الممتدة التي تقيس مراحل هوية الذات، وقد يواجه المراهقون ازِمات ترتبط بحالة الهوية، وهي:

1. الحاجة إلى الانتشار للحصول على المعلومات: وهنا لدى الفرد قليل من الأفكار الواضحة عما يريده وعدم قدرته على التركيز على المستقبل.
 2. عدم معرفة النشاطات: هي غالباً ما تكون لعدة أشهر والتي يكتشف فيها الفرد حاجاته بالإضافة لاتجاهاته، والتي لا يستطيع الحصول عليها.
 3. التغلب على المعوقات: تتمثل في القدرة على اتخاذ القرار، وغالباً ما تتأثر بتقاليد الأسرة، دون بذل جهد، ولكنها تحتاج إلى إضافات الآخرين.
 4. الإنجازات: تعود إلى معرفة ما يريده الفرد، وعمل الخطط لتحقيق الهدف المهني.
- واستخدم فاندروك وزملائه (Vondraek, 1999) مصطلحات أخرى لتعريف حالات الهوية

المهنية، هي:

- الهوية العائمة غير الواضحة: لا أعرف ما أريد وما يحدث فقد يحدث.
- الهوية النشطة: لا أعرف ما أريد ولكن أريد أن أجد وأعلم ما أريد.
- الهوية الفاعلة: للتغلب على معوقات: أعرف ما أريد وأتبع سبل واضحة واثق منها.
- الهوية المنجزة: أعرف ما أريد وقمت بإعداد الخطط لهذا الأمر.

وذكروا بأن تطور الهوية عامة يرتبط بتطور الهوية المهنية، وذكروا ان المراهقين يميلوا إلى المواقف الإيجابية لتنوع المهن، وأكثر رغبة لاستكشاف الوظيفة والشعور بثقة أكثر لكونهم ناجحين في ذلك. وأنهم في حالة الانتشار يكتشفون النشاطات في أوقات الفراغ، وفي مرحلة الإنجازات يكتشفون بدرجة أكبر بالقيام بنشاطات مع الوالدين مما يؤدي إلى التنبؤ بسلوك استكشاف أوسع، وكذلك إن الاستكشاف البيئي يؤدي إلى التنبؤ بالهوية المهنية لطلبة الجامعات، إلا إن تطور الهوية تتم من خلال مختلف مجالات الحياة أكثر من المجال المهني، مثل الدين والسياسة ونمط الحياة والعلاقات الشخصية الداخلية.

وتعمل الهوية المهنية على تطور الهوية في مجالات الحياة الأخرى، وتجعلها واضحة الملامح وتطور مظاهرها. إن التطور المهني في مرحلة المراهقة المبكرة مهم، ويؤثر في مجالات ومساحات أخرى من تطور الهوية، وبعد التطور المهني أكثر أهمية في مرحلة المراهقة المتأخرة. وذكر فتندروك وزملائه (Vondraek et al., 1999) العوامل البيئية المؤثرة في التطور المهني والهوية المهنية؛ منها العوامل الاجتماعية والسياسة والعوامل التاريخية التي يمر بها الأفراد والعوامل الاقتصادية والسياسة التعليمية، والتقدم التكنولوجي، بالإضافة إلى وفرة الوظائف، على سبيل المثال المراهقين الذين نشؤوا في مجتمعات ريفية تقليدية لديهم فرص عمل أقل في تطوير هويتهم المهنية، عن هؤلاء الذين نشؤوا في المجتمعات الصناعية، والذين تكون الاختيارات المهنية لديهم أكثر صعوبة مما هو الحال عليه لشباب في الريف.

مثال ارشاد: توضح الحالة التالية كيف أن موضوع الهوية يمكن أن يتطور أو يتحسن في الإرشاد، إن مفهوم مراحل التطور عند اريكسون ومارشيا يساعد على فهم المواضيع والصعوبات التي تؤدي إلى أزمة، وتحدث في فترة معينة من الزمن. ركان طالب سنة ثانية في إحدى الجامعات الكبيرة، والده محام وأمه نائبة رئيس مدير بنك ضخيم، وأختاه الصغيرتان تدرسان في المدرسة الثانوية، في بعض الأحيان كان ركان محتاراً عما سيفعله في المستقبل، وهو مرتبك حول تحديد المهنة الرئيسة في المستقبل؛ إذ إنه لم يحدد تخصصه الدراسي بعد، أو المهنة التي

يجب ان يختارها، بعد عودته من إجازته بعد الفصل الاول قرر التحدث إلى المرشد عن مشكلته، وحضر اربع جلسات ارشاد مهني؛ تم خلالها مناقشة المشكلات التي يواجهها، وهو يشعر انه يحتاج إلى وقت لحل مشكلاته؛ إذ ذكر إنه في بداية كل فصل يشعر بأن دراسته تصبح عديمة الجدوى بالنسبة له، وقد خطط عدم الاستمرار في الدراسة الجامعية، وأن من الأفضل ان يبدأ بالعمل؛ إذ إن ذلك يعطي معنى لحياته، الا ان المرشد قدم له معلومات عن المهن في عملية الإرشاد بعد الدراسة الجامعية؛ لأن المعلومات المهنية واجراء الاختبار المهني وتعرف الهوية المهنية؛ يساعده في معرفة اهمية تحديد تخصصه الدراسي والمهنة المرتبطة به ويرغب العمل بها.

دور المعلومات المهنية في تطوير الهوية المهنية: من خلال وصف استبيان

التطور المهني، فإن المعلومات المهنية موضوع حاسم في نظرية سوبر. ان الاختبار الفرعي للتخطيط المهني يسأل الطلبة عن كمية التفكير والتخطيط لما قاموا به حول الفرص التعليمية المهنية المتاحة، ومقياس الاستكشاف المهني يسأل الطلبة إلى من ذهبوا أو سوف يذهبون للحصول على المعلومات المهنية، ويتضمن مقياس اتخاذ القرار دمجاً للمعلومات المهنية واتخاذ القرار المهني. أما استبيان معلومات عالم العمل ومعرفة مجموعة المهن المفضلة فتقيس المعرفة المهنية بوضوح في نظرية سوبر. ومن الواضح أنها تعتمد على دمج معلومات الفرد عن مفهوم الذات ومعلوماته عن عالم العمل. وقد وضع ستارشيفسكي وماتلن (Stareshevsky & Matlin, 1963) وجهة نظر أخرى للعلاقة بين مفهوم الذات وعالم العمل. وهي إن مفهوم الكلام عن الذات أو النفس *Psychtalk* التي تعبر عن قدرات الفرد وميوله وصفات أخرى، والكلام عن المهنة *Occatlk* التي تعبر عن المعلومات عن المهن والوظائف. وأنه يمكن ترجمة كل واحدة منهما من خلال الأخرى، على سبيل المثال اذا ذكر احدهم أنه يريد أن يصبح محامياً يمكن ترجمة ذلك الى كونه اجتماعي أو عدواني، والتي تقول بأنها ترغب في ان تكون طبيبة، يمكن أنها تقول عن نفسها بأنها ذكية وبصحة جيدة وتهتم بالآخرين، وهي تعبر عن الكلام عن النفس أو الذات، وعبارة ان تكون طبيبة تعبر عن الكلام عن العمل. إن المعتقدات التي تدور حول الذات نفسها تدور حول المهن، وهي مفيدة للمرشد في توضيح مدى فهم الفرد لنفسه والمهنة المناسبة له.

إن مفهوم الهوية المهنية يتطور تدريجياً من خلال الكلام عن العمل والكلام عن النفس، وفي حالة الارتباك وعدم الفهم يجب ان يتعلم الأفراد عن ميولهم وقدراتهم، ولكنهم لم يستطيعوا دمجها مع معلوماتهم المهنية لتسهم بإحساسهم بأنفسهم في مرحلة الانتشار. وفي مرحلة التوقف يصبح المراهق لديه خبرة عن ماهية وقت الفراغ والعمل، ويبدأ بتطوير نفسه أو الإحساس بذاته، وفي مرحلة المنع أو تعويق الفرد قد يكون لديه معلومات عن المهن، ولكن لم يدمجها مع إحساسه بذاته،

اما في مرحلة الإنجاز يضع المراهق خططاً بالاعتماد على دمج المعلومات عن نفسه وعالم العمل.

دور التقييم او الاختبارات **The Role of Testing**: إن الاختبارات والتقييم

يعتبران جزءان مهمان من التطور المهني عند سوبر؛ حيث يتم تقييم عملية النضج المهني من خلال استخدام استبيانات خاصة توضح التطور المهني ومكوناته. وهي تدور حول أهمية معرفة العمل في مرحلة المراهقة وهي تمتد لمدى الحياة، بالإضافة إلى تلك هناك الاختبارات والمقاييس الخاصة بالميول والامكانيات والقدرات والقيم. وقدم سوبر وناويل (Supere & Nevil 1989) استبياناً يقيس القيم والتطور المهني. وقدم سوبر عام 1990 نموذج تقييم نمو المهني وإرشاد (CDAC)، بالإضافة إلى أدوات أخرى يهتم بها الراشدون، ولقياس القيم، ومقياس الدور المهني، ومقياس أهمية أو ظهور الدور، كما لمقياس الميول لسترونج كامبل واستبيان التطور أهمية النمو المهني، كما يجب استخدام مقياس الهوية الثقافية، وتطبق هذه المقاييس على الطلبة والراشدين. وقد لا يكون الطلبة دائماً جاهزين للتحديث بعمق عن اختيارهم المهني، أو أن المرشدين ليس لديهم الوقت الكافي للتقييم والإرشاد الفردي، ويلجؤون إلى الإرشاد المهني من خلال مجموعات، ويمكن أن يستغرق العمل مع المجموعة شهر أو شهرين أو حتى سنوات. وقد توسع ادا م وبينون وهام (Adam, Bennion, & Huh1, 987) في استخدام مقاييس هوية الذات في مراحلها الأربع: المعوقات، وتوقف النشاط، والانتشار، والإنجاز وذلك بشكل متكرر. وذكروا بأن على المرشد تقييم الهوية المهنية من خلال الحديث مع المسترشدين عن المواضيع التي تؤثر في حياتهم ومعيشتهم، ومن خلال جمع معلومات عن الخلفيات الثقافية التي يمكن أن تؤثر في تقييم التطور المهني والمفاهيم المرتبطة بها، وغير ذلك من الأساليب.

قضايا النوع الاجتماعي في المراهقة: ببساطه إن نماذج النوع الاجتماعي في

حياة الفرد لها تأثير على الاختيار المهني عند الأطفال والمراهقين، والطموح للنجاح المهني. وذكر فوتلر وبيين (Fottler & Bain, 2000) بأن الإناث تطمح للوظائف التقنية والحرف أكثر من الذكور، بينما تطمح بشكل أقل من الذكور إلى الوظائف الإدارية. وذكر رجوزكي (Rajewski 1997) بأن المراهقات الإناث كانوا أكثر رغبة وطموحاً للوظائف العليا مقارنة مع الذكور الذين يهتمون بالوظائف ذات المكانة. وذكر مكور وفريير (Mckeuor & Ferror, 1991) بأن طلبة الصف التاسع يتأثرون بالتقاليد عند اختيارهم المهني بنسبة 77% عند الأولاد و45% عند البنات، وأن 85% من البنات يقبلون العمل بغض النظر عن التقاليد، وأن 52% من الأولاد و85% من البنات يقبلون في الوظائف غير تقليدية. ووجد داري وستبارد (Darey & Stoppard, 1993) أن الرغبة بالوظائف التقليدية التي يتوقع أن تدخلها الفتيات أقل تقليدياً؛ إلا أن الجنس في الاختيار المهني موضوع مؤثر عند المراهقين.

وذكر (Hurwitz and White, 1977) بأن طلبة المدارس الثانوية يرون ان المهن التي تتعلق بالإناث أقل أجوراً ومكانه من مهن الرجال، وأبدوا اهتماماً أكبر بالوظائف التقليدية للذكور. وذكر الطلبة الذكور بأن نسبة العاملين من الجنسين في المهن المختلفة قد تتوازن في المستقبل. ووجدوا بأن كلا الجنسين الأولاد والبنات يعتقدون بأن الفتيات لديهم احترام أقل للذات على استبيان التطور المهني، وذكر بول ولوزو (Powel, Luzzo, 1998) أن الذكور بين عمر 15 و19 لديهم سيطرة وتحكم أكثر في اتخاذ قراراتهم المهنية من الإناث في نفس العمر، وأن هناك حاجة لتثقيف طالبات الصفوف الثامن والحادي عشر على الاختيار المهني للوظائف غير التقليدية. ووجد فانبيرن وكيلي وهل (Hall, & Kelly, Van Buren 1993) أن ميول الأولاد بالمهن الاجتماعية يزداد تدريجياً. ووصف هاكيت وبيتز (Betz & Haeket, 1981) النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية بأن النساء وبالتحديد نساء في الجامعة لديهم ثقة أقل بقدراتهم عما هي عند الرجال، ورغم أن هذه النظرية تعلم معرفي اجتماعي الا انها ترتبط بالتطور المهني، وانهما يعتقدان بأن المرأة تفتقر إلى التوقعات الشخصية القوية في مجالات الوظيفة، وأن النساء لا يعرفن حقيقة قدراتهن بالإضافة إلى ان لديهن فرص أقل لاكتساب السلوك المهني الناجح، بالإضافة إلى أنهن يتلقين تشجيعاً أقل من الرجال في هذا المجال. وقد اكدت ذلك دراسة (Leat, Hacket 1987) أن النساء غالباً ما يشعرون بحماس وتألق أقل في عدد من المهن ذات العلاقة بالرياضيات بسبب الأمور الاجتماعية المتعلقة بالمرأة، التي تقترح بأن الرياضيات يتميز بها الرجال وأن النساء لا يحتاجون إلى دراسة الرياضيات. وقد وجد (Petz & Hacket 1983) بأن الذكور في الجامعة لديهم ثقة بقدراتهم الرياضية أكثر من النساء، وتعد هذه واحدة من العديد من الدراسات التي تدور حول الاعتقاد بأن مفهوم المرأة عن نفسها وهي دائماً قلقة (هل أستطيع أن اتقن الرياضيات)، وهذا له تأثير سلبي في اهتمام النساء بالرياضيات ودراسة الرياضيات وأدائهم فيها. الا ان فسنجر (Fassinger, 1990) أكد أهمية فعالية الذات الرياضية في اختيار الوظائف بالنسبة للنساء. وقد وجد أن تقييم المرأة للعمل والوظائف عائداً إلى قيم ومعتقدات تتأثر بدور الجنس وفعالية الذاتية الرياضية العالية والانفصال عن نساء تقليديات.

تطبيقات بحوث حول النوع الاجتماعي وفق نظرية سوبر: إن البحوث التي

تم الاستشهاد بها تحتوي على تطبيق مفهوم نظرية سوبر وفق النوع الاجتماعي، فقد ذكر سوبر (Super 1990) بأن الفتيات يحقق درجة أعلى بقليل من الأولاد في النضج المهني. وأن البحوث السابقة اقترحت بأن المراهقات ربما تجدن صعوبة في الاستفادة من المعلومات المهنية في الحصول على بعض المهن لسيطرة الذكور التقليدية عليها، بالإضافة إلى أن لديهن ثقة أقل في قدرتهن في اتخاذ قرار والاختيار المهني، رغم ان اتخاذ القرار المهني يرتبط بالنضج المهني،

وهذا لا يتفق مع ذكره سوير.

تطبيقات في الإرشاد: إنه من الضروري للمرشد تزويد الاناث بفرص بقدر الإمكان

تساعدهن في اتخاذ القرار المهني؛ ففي التخطيط المهني من المفيد تشجيعهن لاستكشاف عديد من مصادر المعلومات المهنية والعمل معهن في تطوير الميول، وأنه من الضروري ان يشجعهن على دراسة الرياضيات، ومساعدتهن في التغلب على قلق الرياضيات. وبالنسبة للاستكشاف المهني أنه من المفيد مناقشه المعلومات المأخوذة من مصادر مختلفة منها المعلمين والوالدين والأقارب، والأصدقاء، الذين يعتبرون مصادر للمعلومات المهنية التي توضح التحيز الجنسي. وفي بعض الأحيان المجلات والتلفاز والأفلام تؤكد هذا التحيز. وأن نظرية التعلم الاجتماعي المهني تؤكد بأن المراهقات الفتيات يمكن أن يتعلمن كيفية اتخاذ القرار اذا حققن الثقة بالنفس في اتخاذ القرار، واستفدن من المقاييس ومعلومات عالم العمل، إن تأثير دور الجنس بسيط، خاصة إذا تم استخدام نتائج استبيان النضج الذي يوضح دقة المعلومات التي اكتسبها الفتيات، ونفس الشيء يمكن قوله عن مقياس مجموعة المهن المفضلة لذلك فإن معرفة الصعوبات التي تتعرض لها الإناث بسبب دور الجنس يمكن توضيحه وتبسيطه لهن، وان استخدام نظرية سوير لمدى الحياة، مثلاً يساعد المسترشد والمرشد في تحقيق التطور المهني للمراهقين.

مثال ارشاد: الحوار التالي بين طالبة في السنة الثانية في مدرسة ثانوية ومرشدها، وهي

في السابق عندما كان عمرها 11 سنة تحدثت الى المرشده عن المشكلات التي واجهتها في البيت وأثرت في تحصيلها الدراسي، وهي الآن في عمر 15 سنة ولم تستفيد من نتائج استبيان النضج المهني، ولكنها يمكن أن تستفيد من استخدام نظرية التطور المهني. فإنه كون الطالبة تعرف عن نتائجها على استبيان النضج المهني، وواعية من التحيز الجنسي الثقافي، فإن ذلك يمكن المرشدة من أن تفهم ما تعانيه الطالبة من صراع في اختيارها المهني، وهي تطلب المساعدة على اتخاذ قرار مهني يتعلق بميولها وقدراتها، ويتم دعم المرشدة بناء على نتائجها في استبيان النضج المهني. إن الهدف الإرشادي من المقابلة هو مساعدة الطالبة في استعادة ثققتها في قدرتها على اتخاذ القرار المهني. إن هذا الهدف بالتحديد يعد مبدأ أساسياً وفق نظرية سوير للنضج المهني، ومفهوم تعزيز الاعتقاد بفاعلية الذات.

التطور المهني لدى المراهقين من خلفيات ثقافية متنوعة: أحد مجالات

البحث عن المراهقين من خلفيات ثقافية متعددة هي تطبيق النضج المهني، وفي دراسة روجوسكي (Rojewski، 1994) على 90 طالبا امريكيا؛ وجد أن الذين حصلوا على نتائج منخفضة في النضج المهني هم من الأفارقة الأمريكيين، ومن الذكور من البيئات الأقل حظا، وأما الذين حققوا

نقاط عالية في النضج المهني كانوا على الأغلب من البيض. ووجد براون (Brown, 1994) أن الفتيات الأفارقة الأمريكان حققوا نقاطاً أعلى من الذكور في عملية النضج المهني. وأن الطلاب البيض حققوا نقاطاً أعلى في النضج المهني مما حققه الطلاب الأفارقة الأمريكان، وتوصل فو د وكيلى (Foued & Kelly, 1992)، إلى نفس النتيجة بالمقارنة مع الطلاب الآسيويين الذين حققوا نقاطاً أعلى في عملية النضج المهني وأن قدرتهم على اتخاذ القرار أكثر من الطلاب البيض. وذكر لينج (Leang, 1991) بأن النضج المهني عند طلاب الآسيويين أفضل من الأمريكان البيض ويرجع ذلك إلى تأثير القيم الثقافية، وهي أحد شروط التطور المهني، وبأن طلاب الصف التاسع المكسيكيين الأمريكان حصلوا على نقاط منخفضة في اتخاذ القرار ومعلومات عالم العمل في استبيان التطور المهني مما حصل عليه طلاب الصف التاسع الأنجلوا أمريكيين رغم أن المقياسين يركزان على المعرفة والمهارة أكثر من المواقف الدراسية واقترح إلى أن هناك حاجة إلى بحوث أكثر عن استخدام مفهوم النضج المهني عند المراهقين من مختلف الثقافات.

الطموح المهني: الموضوع الآخر في البحث؛ الطموح المهني للمراهقين من خلفيات ثقافية متنوعة، أشار اربونا (Arbona, 1990) أن طلبة من اصول أفريقية أو أمريكية لاتينية عادة لديهم طموحاً أكثر في الوظائف التي يمكن أن يدخلونها. ربما تكون هذه الفجوة في النتائج من التوقعات والتي لا تتطابق مع توفر الوظائف، وخاصة الوظائف التي تتعلق بالجنس، أما بالنسبة للنساء اللاتينيات فإن الطموح للالتحاق بالجامعة غالباً ما يكون الرغبة في تحقيقه أكبر وبشكل أفضل، وأنهن لا يخترن الوظيفة متأثرات بالجنس، وفي دراسة كردوزا (Cardoza, 1991) على الطلاب الأمريكان المكسيك ذكروا بأن هناك حواجز تعيق تحقيق أهدافهم المستقبلية أكثر مما عند الأمريكان البيض. وذكر ميكورتر، Bandalos, & Hackett, Mcwhirter (1998) بأن الثقافة تؤثر بشكل كبير في الاختيار المهني أكثر مما يؤثر الجنس، ووجدوا أن العائلات التي تفتقر إلى دعم يؤثر ذلك في اعتبارها لذاتها، وأن هذا يحدث بشكل متكرر في العائلات المكسيكية الأمريكية التي تختلف بالقيم عن سكان أمريكيين آخرين. وذكر براون (Brown, 1997) أن طموح وتوقعات طلبة المدارس الثانوية الأفارقة الأمريكيين كان تفضيل الذكور لثلاثة وظائف هي الحرف والرياضة وإدارة الأعمال، وبالنسبة للإناث فهن يفضلن المهن تتعلق بالأمور الاجتماعية مثل التدريس والعمل الاجتماعي.

مثال دراسة حالة Case Example: شادي طالب عمره 15 سنة، يعيش بالقرب من مدينة لوس انجلوس مع والديه وأخوه وأخته الكبرى، والدته حالياً غير موظفة ووالده يعمل كاتب في مكتب تاكسي الأجرة. تم تحويل شادي للحديث مع مرشد المدرسة بسبب غيابيه المتكرر بين حين وآخر

خلال السنة، وأخيراً غاب لمدة أسبوع عن المدرسة. عندما دخل شادي إلى المرشد لاحظ دخول رجل جذاب بقميص أسود وبنطال جينز وحذاء غالي، لم يحاول المرشد ان يستخدم نظرية متغير البيئة في تفسير وضع شادي؛ إذ إن أغلب الطلبة في المدرسة يعمل آبائهم في مطاعم الوجبات السريعة ومحلات الخضار والمخدرات، وفضل الاستماع له. عندما تحدث المرشد لشادي حاول الحصول على معلومات عن عمله كميكانيكي، وقد حصل على أفكار مختلفة دارت في ذهنه هنا تذكر تصنيف سوبر القوي لقوس قزح المتقطع والمختصر الذي تم اقتباسه من تطور الاختيار المهني. إن استخدام شكل قوس قزح للنمو والتطور المهني: تمثل المساحات المخططة للأدوار في الحياة. إن دور شادي كطفل يعد الأكثر أهمية (الدور الأكثر مساحة وتظليلاً) أما دوره كعامل فقد بدأ بالكاد يظهر، بالإضافة إلى أنه غير محدد في هذه النقطة. إن المرشد يعتقد بأنه يتعامل مع مسألة حياة أو موت إذا استمر شادي ببيع الممنوعات، وأن هناك فرصة أن يُقتل أو يُقتل شخصاً ما، بالنسبة للطالب فإن مسألة ان تكون ميكانيكياً غير جذابة كمسألة بيع الممنوعات بسبب الإثارة أو الدخل.

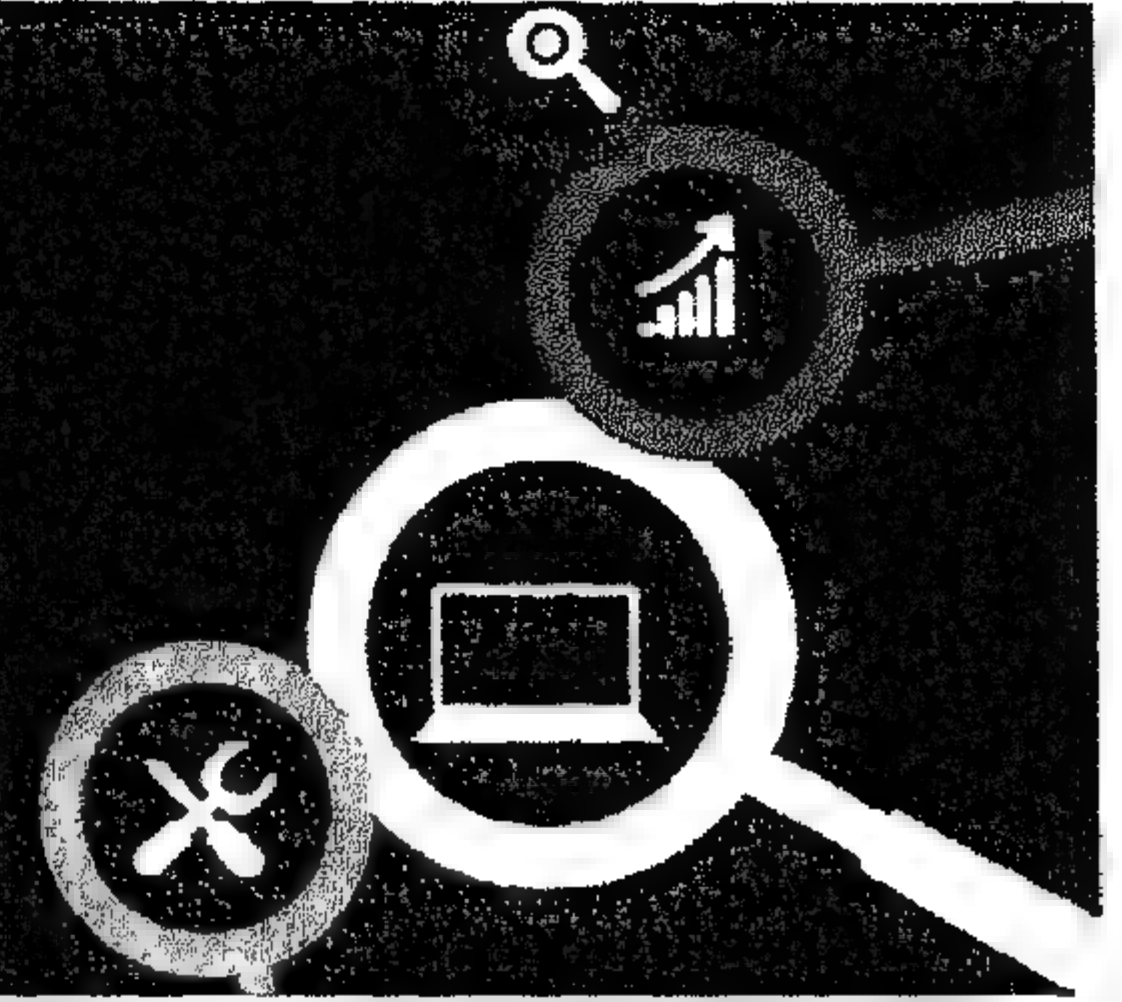
إن المرشد لا يريد أن يناقش ذلك بشكل مباشر مع شادي؛ لأنه يشعر بأنه لا يجدي في هذه الحالة؛ لذا فهو يحاول أن يجد له طريقاً يرتبط بمستقبله؛ حيث إن هذه الحياة لا تنتهي في اتخاذ القرار، فإن شادي غير قادر على اتخاذ قرار ملائم؛ لذا عمل المرشد على تحسين علاقته مع شادي ليعود له مرة أخرى. وليصبح قادراً تدريجياً على التأثير في وعي شادي النفسي ووعيه المهني ولتحدث عن أهمية النظر إلى المستقبل، وذلك حسب تطور المراحل الحياتية للمراهقين عند سوبر، رغم انها ليست دواء لجميع الأمراض او مواقف الإرشاد، الا أنها تزود خطوطاً إرشادية لما يحتاجه المرشد والمسترشد في اتخاذ القرار المهني. بعض الأحيان تعد البيئة والموقف أملاً كبيراً من حيث إن المفاهيم النظرية يمكن أن تحدث اختلافاً طفيفاً، وانه من المحتمل في حالة شادي ان يتم تطبيق مفهوم سوبر في اتخاذ القرار المهني لإرشاده بشكل منطقي إلى عمل شرعي؛ اما في حالة إذا كان المرشد قادراً على مساعدة الطالب في تطوير ميوله في ميكانيكا تصليح السيارات، والحاقه ببرنامج يحبه متعلق بميكانيكا السيارات، ودعم جهوده، يمكن عندها أن يكون هناك فرصة لنجاحه، أو يمكن أن يصل إلى هدف مختلف، ولكن إذا اعتقد المسترشد بأنه يحصل على حياة رائعة وان دخله مرتفع، فإن عملية الإرشاد في هذه الحالة ستفشل.

قضايا للمرشد: أن عدد المواضيع التي تتعلق بعملية إرشاد المراهقين تجعله صعباً، فيجب مراعاة ما جاء عند بياجيه (Piaget, 1977) فالتفكير المجرد مثلاً واعتقاد المسترشد أنه على حق بينما المرشد على خطأ. وما جاء به اريكسون بأن المراهقين يمكن أن يكونوا في وضع

غير مريح للبحث عن الهوية، وانه من الأفضل للمرشدين فصل أنفسهم عن المراهقين والاستماع إليهم ضمن نظرية سوبر، قد يكون المسترشد في حالة تأسيس أو إصلاح؛ وإن تقييم المرشد في الاختيار المهني بالإضافة إلى امتلاكه معلومات أكثر عن المهن يعد متناقضاً بشكل أوضح عما يمتلكه المراهق، إن هذه العوامل تجعل من الضروري التأكيد على موضوع اتخاذ القرار المهني للمراهق، وأحد المعززات لدى المرشد أنه يستطيع التعاطف مع المسترشد بشكل مباشر والنظر في قضايا اتخاذ قرار مهني، ومن الصعوبات التي يواجهها المرشد هو نظريته المستقبلية لمهنة مناسبة للمسترشد، عادة ما يكون لدى المراهقين وقت محدد وأنهم يجدون صعوبة كبيرة لرؤية أنفسهم بعد 10-15 سنوات، من الممكن رؤية الاختلاف العظيم بين غايات المرشد عما يراه المسترشد، مما يجعل المرشد يضع أهدافاً محدودة متماشية مع النضج المهني للطالب.

المخلص: قدم سوبر وزملائه مفاهيم وادوات يمكن أن تساعد المرشد في التعامل مع المراهقين وتجعله قادراً على تقييم تطور ميولهم وامكاناتهم وقدراتهم وقيمهم في مرحلة المراهقة؛ إذ تعد نظرية سوبر ومساعدته مفيدة في هذا المرحلة، بالإضافة إلى أنه يمكن أن تقدم للمرشد مفاهيم مفيدة في التخطيط المهني، والاستكشاف المهني واتخاذ القرار، والمعلومات عن عالم العمل، ومعرفة مجموعة العمل المفضلة، إن معرفة الهوية المهنية والبيئة مفيدة للتطور المهني عند المراهقين. هذه المفاهيم تستخدم معاً لمساعدة المرشد في تقييم النضج المهني عند الطلبة، بالإضافة إلى أن دور الجنس وتأثير المراهقين بتعدد الخلفية الثقافية يمكن أن يؤدي إلى مواقف إضافية. إن معرفة البيئة أو المواقف التي تحيط بالمراهق يعد مفيداً لتعامل مع الظروف الخارجية، وفي تحديد الفترة الزمنية في اتخاذ القرار المهني للمراهقين.

الفصل الحادي عشر | 11



التطور المهني في مرحلة الرشد Adult Career Development

تستخدم نظرية مدى الحياة لسوبر (Super, 1970) في مرحلة الرشد مفهوم رئيسي: الدور في حياة الفرد وفي مرحلة الحياة. وذكر أن هناك أدواراً مهمة في حياة الفرد مثل الدراسة والعمل وخدمة المجتمع والبيت والأسرة والنشاطات الترفيهية. كما تم توضيح ذلك في الشكل (6). ويمكن رؤية أهمية أو بروز هذه الأدوار، عن طريق اشتراك الشخص في نشاط ما والتزامه به، وتحديد مقدار قيمته بالنسبة له. كما يمكننا رؤية ذلك عن طريق تطوير عدة اختيارات ذات قيمة (Super & Nevill, 1986, 1989). ويشكل السياق الأدوار في نظرية سوبر، ويمكن من خلاله رؤية المراحل الأساسية من التطور المهني (الاكتشاف والتأسيس والمحافظة والانفصال أو الأفول)، وتشمل مرحلة الاستكشاف مراحل الفرعية (البلورة والتحديد والتنفيذ). ومرحلة التأسيس تتضمن (مهام الاستقرار والصقل أو الدعم والتقدم). أما مرحلة المحافظة تتضمن (الامساك والتحديث والتجديد) وفي النهاية مرحلة الانفصال وتشمل (الإبطاء وخطط التقاعد وحياة التقاعد). وهناك جانب أساسي من نظرية سوبر وهو أن هذه المراحل غير مرتبطة بالعمر بشكل تام. وقد يقوم الأفراد بتدوير هذه المراحل، أو المرور بها في أوقات عديدة ومختلفة من الحياة. وقد تنطبق هذه النظرية على النساء وعلى أفراد من ثقافات مختلفة. إلا أن هناك عدة عوامل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. ويقدم سوبر وسو (Super and Sue, 1986) سلسلة من المراحل التطورية التي قد يمر بها الأفراد من ثقافات متعددة، وهذا يوفر بعداً آخر لوجهة نظر سوبر حول فترات الحياة. وهي قد تمتد المرشد بقضايا تساعد عند تعامله مع المسترشدين من مراحل حياة مختلفة، وقدم سوبر عدد من القضايا التي يواجهها المرشدون عند إرشاد الراشدين، أهمها:

ظهور أهمية الدور Role Salience: يعتقد سوبر (Super, 1990) أن الناس يختلفون

في الأهمية التي يولونها للعمل في حياتهم، وأنه لا يكون كل فرد راغب في العمل. وإن البيانات المعيارية التي قدمها نيفيل وسوبر (Nevill and Super, 1986) لاختبار أهمية الدور في أعمار مختلفة وعبر ثقافات مختلفة، وجدا أنهما يعطيان قيمة للعمل بشكل مختلف، فعلى سبيل المثال، يميل طلبة المدارس الثانوية في الولايات المتحدة لإعطاء قيمة للعمل والبيت والنشاطات الترفيهية أكثر من الدراسة وخدمة المجتمع. وبشكل عام، ينطبق هذا أيضا على طلبة الكليات. ومع ذلك، يميل الراشدون في الولايات المتحدة إلى إعطاء قيمة للعمل والحياة العائلية أكثر من الدراسة أو الخدمة المجتمعية أو نشاطات الترفيه. وليس من المفاجئ أن نجد هناك فروقا فردية كبيرة عبر المراحل العمرية. وفي اختبار بروز أهمية الدور في حياة الفرد حدد (Nevill and Super, 1986) ثلاثة مفاهيم تتعلق بأدوار الحياة وهي؛ الالتزام والاشتراك وتوقعات القيم، بالإضافة إلى معرفة الأدوار، وفيما يلي وصفا لهذه المفاهيم والأدوار.

أدوار الحياة Life Roles ، حدد سوبر عدد من الأدوار للراشد في الحياة تتمثل بالاتي:

1. الدراسة: تشمل الدراسة عددا من النشاطات التي تحدث خلال الحياة. وسنوات الدراسة، تشمل دراسة المواد الدراسية والذهاب إلى المدرسة والدراسة في المكتبة أو في البيت. وقد يختار الناس أن يكملوا تعليمهم في أي وقت من حياتهم. وتظهر الصحف صورا لرجال ونساء يبلغون الثمانين من العمر يحصلون على شهادة الدراسة الثانوية أو على درجة جامعية. ويكمل العديد من الناس تعليمهم على أساس جزئي في بعض مراحل حياتهم للمتعة أو لإثراء فرص تقدمهم في العمل أو نجاحهم.

2. العمل: قد يبدأ الفرد العمل منذ الطفولة مثل قص الأعشاب أو رعاية الصغار أو توزيع الصحف. ومن الشائع أن يتخذ المراهقون أعمالا بدوام جزئي بعد المدرسة أو خلال العطلة الصيفية، ويعمل الكثير من الراشدين في عمل أو أكثر في أوقات مختلفة من حياتهم. وخلال التقاعد، قد تكون الوظائف للحصول على الأجر أو الفائدة وتكون لساعات أقل مما كانت عليه خلال مرحلة الشباب.

3. خدمة المجتمع: تشمل مدى واسع من مجموعات الخدمة التطوعية التي يمكن أن تكون اجتماعية أو سياسية، أو دينية. ويشارك الشباب عادة في حركات الكشف والمرشدين أو نوادي الشباب والشابات كجزء من أهدافهم، إما خدمات مباشرة للآخرين أو غير مباشرة من خلال جمع النقود أو البضائع. وتتوفر هذه المجموعات بأشكال متنوعة للمراهقين والراشدين من إناث وذكور. وقد تشمل النشاطات مشاريع محو الأمية وتنظيف البيئة أو المساعدة في المستشفيات، أو

المشاركة في الأحزاب السياسية والنقابات المهنية للراشدين طوال حياتهم.

4. البيت والأسرة: يتنوع هذا الدور بشكل كبير اعتمادا على عمر الفرد. فقد يساعد الطفل في البيت عن طريق الاعتناء بغرفته، أو عن طريق غسل الصحون أو قص الأعشاب. وقد يتحمل المراهقون مسؤولية أكبر عن طريق القيام بمهام أكثر تعقيدا وأكثر مسؤولية مثل رعاية الأطفال، أما بالنسبة للراشدين، تصبح المسؤولية عن البيت والأطفال أكثر أهمية مما كانت عليه في السنوات السابقة. وقد يكون على الراشدين أن يعتنوا، ليس فقط بأطفالهم، ولكن أيضا بأبائهم. وعندما يدخل الراشدون سنواتهم المتأخرة، قد تزداد مسؤولياتهم تجاه البيت والأسرة أو قد تنخفض، فعلى سبيل المثال، قد يعيش الأجداد مع أبنائهم وأحفادهم، أو في دار للمسنين أو يعيشون وحدهم.

5. النشاطات الترفيهية: تتنوع أهمية الترفيه وطبيعته بشكل كبير خلال الحياة، ويكون مهما بشكل خاص وله قيمته لدى الأطفال والمراهقين. وغالبا يشارك الراشدون بالرياضة ونشاطات أقل حركة مثل مشاهدة التلفزيون والقراءة، والألعاب الرياضية التي تتطلب نشاطا جسديا أقل وعددا أقل من المشاركين، ويظهر عند مقارنة لعبة كرة القدم وكرة السلة مع الجولف والتنس والبولنج. وبالنسبة للراشدين، فإن النشاطات الترفيهية قد تصبح معقدة وفكرية أكثر مثل الذهاب إلى المسرح والمتاحف والانضمام لمجموعة تناقش الكتب والبورصة والقضايا الدينية. ويرى ليبتاك (Liptak, 2000) أكثر من خطة لنظرية الترفيه في التطور المهني. وغالبا ما يكون كبديل للعمل ووسيلة لتجريب نشاطات جديدة. وتستند نظرية ليبتاك جزئيا على أهمية اللعب مدى الحياة. وتظهر نظريته أهمية الترفيه في مراحل متعددة من الحياة. ففي الطفولة المبكرة يكون للوالدين تأثيرا مهما في تطور اللعب والفضول. وفي عمر السادسة إلى الثانية عشرة، توفر نشاطات المدرسة وما بعد المدرسة فرصة لتطوير المهارات المعرفية والحركية من خلال نشاطات اللعب وأوقات الفراغ. وفي المراهقة، تساعد نشاطات الفرق والنشاطات الفردية، مثل الرياضات والنوادي وهوايات الأفراد في تهذيب ميولهم، وبين عمري 19-25 يمكن للأفراد أن يطوروا فرص النشاطات الترفيهية التي يمكن أن تكون متصلة بالعمل أو بمتابعة التعليم. وفي مرحلة البلوغ، قد تكون مرتكزة على نشاطات العمل أو النشاطات المتعلقة بالأسرة. وفي مرحلة التقاعد، غالبا ما يصبح لوقت النشاط الترفيهي أهمية أكثر من العمل كمتنفس للميول والمهارات. ومن وجهة نظر ليبتاك، يمكن أن يكون النشاط الترفيهي دورا أكثر أهمية في التطور المهني من دور العمل، خاصة في بداية العمر ونهايته.

مؤشرات بروز أهمية أدوار الحياة Indicators of the Salience: لا تتغير

أهمية الأدوار خلال حياة الفرد فقط، وأن طبيعة الاشتراك تتغير أيضاً، ويمكن قياس هذا الاشتراك من خلال عدد من المفاهيم المشاركة والالتزام والمعرفة وتوقعات القيمة وفيما يأتي توضيحاً لها.

1. المشاركة: يمكن أن يكون للمشاركة عدداً من الأشكال. فقد تتضمن قضاء الوقت بعمل شيء ما، أو تحسين الأداء، أو إنجاز شيء ما، أو أن يكون الفرد نشيطاً في مؤسسة مهتمة بنشاط ما، أو مجرد أن يكون الفرد نشيطاً. وهناك طريقة أقل مباشرة من المشاركة، وهي من خلال التحدث مع الناس أو القراءة عن نشاط معين. ويكون مفهوم المشاركة مفيداً بشكل خاص لأنه يقيس السلوك الحقيقي للفرد وليس فقط ما يقوله أو تقوله، فعلى سبيل المثال، قد يقول شخص ما أنه ملتزم بدينه ولكن لم أراه يصلي أبداً (لم يشارك).

2. الالتزام: يتعلق الالتزام عادة بتنفيذ الخطط المستقبلية، وجعل الفرد مشتركاً أو نشيطاً. ويتعلق أيضاً بالحاضر، وأن يجعله يشعر بالفخر للقيام بعمل جيد ولكونه ملتزماً. وهناك وسيلة أقل مباشرة لكي يصبح الشخص ملتزماً هو الإعجاب بالناس الذين يجيدون عمل شيء ما.

3. المعرفة: إن اكتساب المعلومات عن طريق تجريب الدور إما مباشرة أو عن طريق مشاهدته يحقق المعرفة، وهي تعني المفهوم المعرفي بأهمية الدور، ويتم اكتساب معرفة دور الأبوة عن طريق المشاهدة؛ وقد تصبح الخبرة مباشرة فيما بعد. وقد تختلف معرفة دور العامل أو الموظف كمهندس أو طبيب بعد 15 عاماً. ولا يقيس اختبار بروز أهمية دور المعرفة. ويتم قياس دور العامل باختبار التطور المهني والمقاييس الفرعية التي تقيس صنع القرار والمعلومات حول عالم العمل، ومعرفة مجموعة الوظائف المفضلة. وعند التحدث مع الزملاء عن دراستهم ونشاطاتهم الترفيهية في خدمة المجتمع، ويستفيد المرشد من قياس معرفة المسترشد. فعلى سبيل المثال، يكون لدى طلبة الجامعات الجدد معلومات قليلة حول دور الدراسة، وهناك احتمال لأن يلتزموا بالدور ويشاركون به سريعاً. وتعد المعرفة والالتزام والمشاركة مع توقعات القيم عناصر لبروز أهمية الدور.

4. توقعات القيم: تتشابه توقعات القيم نظرياً مع مفهوم الالتزام، وهي تتعلق بفرصة تطابق أدوار مع عدة حاجات متعلقة بالقيم. وهناك العديد من القيم المرتبطة بقضايا المهنة. ويتم قياس القيم عن طريق أداتين لسوبر: مقياس القيم واختبار بروز أهمية الدور، ويقدم مقياس القيم 21 قيمة مختلفة، يستخدم 14 منها في قياس توقعات القيم. ويحدد اختبار بروز أهمية الدور الطريقة التي يمكن من خلالها تحقيق هذه القيم في أدوار الحياة الخمسة. وعندما يقرأ المرشد قائمة القيم، يمكنه تقرير علاقة القيم بمسترشديه، وبذلك يقرر أي من هذه القيم عليه أن يركز

عليها عند وضع مفاهيم لقضايا المسترشدين.

5. استخدام القدرات: بالنسبة للبعض هناك قيمة مهمة بغض النظر عن الدور الذي يتم تأديته، وهي تتعلق باستخدام الشخص لمهاراته ومعرفته. وقد يعني هذا القيام بعمل أو دراسة لتطوير قدرات الفرد. وهي ترجع أيضا إلى تطبيق مهارات الفرد في خدمة المجتمع، أو أن يكون أبا صالحا.

6. الانجاز: بغض النظر عن الدور، يرجع الانجاز إلى الشعور الفرد بأنه قد حصل على نتائج جيدة. ويضع الأفراد الذين لديهم هذه القيمة معايير عالية لعملهم أو دراستهم. وإذا كان الدور نشاط ترفيهي، قد يعني هذا الشعور بتحصيل شيء مهم في الرياضة أو الموسيقى.

7. الجماليات: تتعامل هذه القيمة مع العثور على الجمال في الدور الذي يختاره الفرد، أي أنه مرتبط بالقيمة الجمالية التي يمكن أن نشهدها من خلال رسم صورة أو تلحين قطعة موسيقية أو تأليف قصيدة أو تحقيق درجة مميزة من النجاح.

8. الإيثار: وهو يعني مساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم. ويمكن تلبية هذه الحاجة، وبشكل واضح من خلال عدة أدوار، مثل مساعدة الناس في مشكلاتهم الشخصية الأسرية أو العمل الاجتماعي، وهناك العديد من المنظمات الاجتماعية، مثل الصليب الأحمر وتدريب الرياضيين أو أي نشاط ملء وقت الفراغ.

9. الاستقلال: يقدر بعض الافراد فرصة كونه مستقلا ويعمل وحده، وقد يرغب هؤلاء الأفراد بصنع قراراتهم وحدهم فيما يتعلق بالدراسة أو الرياضة أو الأسرة.

10. الإبداع: إن القدرة على اكتشاف أو تصميم أشياء جديدة وتجربة أفكار جديدة في هواية ما، أو في تنظيم اجتماعي يمكن أن يكون لها نفس الأهمية تماما، مثل صنع منتج جديد في العمل.

11. المكافآت المادية: أن تعيش في مستوى معيشي عال، وأن تحصل على الماديات التي ترغب فيها تتطلب دخلا مشتقا من العمل. وعلى الرغم من أن الدراسة تؤدي في النهاية إلى دخل مرتفع، وأن الأسرة الثرية تخدم كمصدر للدخل العام بالنسبة للبعض، فإن الدور الأساسي للحصول على المكافآت المادية هو دور يتطلب العمل.

12. أسلوب الحياة: إن التخطيط لنشاطات والعيش بالطريقة التي يرغب بها الفرد قضايا رئيسية بالنسبة لبعض الناس. وبما أن الدراسة تعد نشاطا منفردا، فإن الدراسة بالطريقة التي يرغب فيها الفرد يمكن أن تتم بشكل سهل جدا. ويمكن اختيار بعض النشاطات الترفيهية دون اعتبار لحاجات الناس، إلا أن العمل غالبا دورا تقوم به مع الآخرين. وبالتأكيد، فإن خدمة المجتمع

والحياة العائلية تجعل من الصعب العيش بالطريقة التي يرغب بها الانسان ويكون سعيد؛ الا اذا وجد أشخاصا يشعرون بنفس الطريقة التي يشعر بها.

13. النشاط الجسدي: على الرغم من المحافظة على حالة نشاط خلال الدراسة أمر صعب جدا، إلا ان الأدوار الأخرى تتيح الفرصة للنشاط الجسدي. وقد تتم عن طريق المساعدة في اصلاح مبنى كنيسة او مركز خيرى، كما يمكن أن يكون الشخص نشيطا من خلال القيام بالرحلات او قيادة القوارب.

14. المكانة: توفر بعض الأدوار الفرصة للاعتراف بما أنجزه الفرد، وعلى الرغم من أن المكانة ترتبط عادة بدور العمل، فالمعلمون يعترفون بالطلبة الجيدين، والمجتمعات المحلية تميز الاسهمات التي يقوم بها المواطنون، ويمكن للزوجة او الزوج أو الأطفال أن يعترفوا بالاسهمات التي قدمها الأب أو الزوج أو الزوجة.

15. المخاطرة: يحب بعض الناس التحدي او الإثارة أو المجازفة في حياتهم. ويمكن للنشاطات الترفيهية أن تقدم هذه الفرصة، مثل تسلق الجبال وركوب الأمواج والقفز بالمظلة. وفي العمل، يمكن أن يوفر قطع ونقل الأخشاب وبناء صناعات فولاذية عالية، وسباق قيادة السيارات متنفسا آخر. وقد يتخذ ركوب المخاطر في مجال خدمة المجتمع والدراسة أو البيت والأسرة شكلا نفسيا أكثر منه جسديا. ففي الدراسة يتجلى التحدي من خلال التسجيل في مادة دراسية صعبة جدا، وتأجيل الدراسة إلى ليلة الامتحان، أو الانتظار حتى آخر دقيقة لكتابة بحث ما. وبالنسبة للبيت والأسرة، يعني ركوب المخاطرة مفاجأة شخص ما بهدية، أو أن يكون الشخص أكثر سلبية عندما تكون له علاقة.

16. التفاعل الاجتماعي: يتحقق التفاعل الاجتماعي عندما يكون الفرد مع أناس آخرين وفق أدوار، فقد يفضل بعض الناس الدراسة مع مجموعة، ويستمتع آخرون بالعمل في مشروع كجزء من الفريق. وأن خدمة المجتمع توفر هذه الفرصة. وأن العمل مع الأبناء والزوجة، وقضاء إجازة ممتعة معهم، أو طلاء غرفة يمكن أن يكون ممتعا لبعض الناس. وقد توفر نشاطات قضاء وقت الفراغ الفرصة لعدة أنماط من التفاعل الاجتماعي، مثل الحفلات والرياضة وزيارة الأصدقاء.

17. التنويع: تكون القدرة على تغيير نشاطات العمل متعة لبعض الناس. وقد يعني التنويع في أدوار أخرى، مثل تغيير الموضوع الذي يدرسه الفرد، أو الانتقال من نوع معين من العمل إلى آخر. وقد يلبي الاشتراك في عدة نشاطات رياضية أو مؤسسات اجتماعية مختلفة. ويمكن للفرد أن يقضي أوقاته مع الأطفال أو الأقارب أو أن يطبخ او ينظف او يقوم بزيارات اجتماعية.

18. ظروف العمل: ان وجود الإضاءة المناسبة في العمل والبيت يدخل السرور على قلب الفرد وان الإعداد لظروف افضل للنشاطات الرياضية يمكن أن تكون ضرورية لبعض الناس. إن ظروف العمل التي قد تشمل الضوء والحرارة المناسبين، والمعدات الجيدة مهمة في مكان العمل نفسه.

وتتوازي نشاطات الحياة المختلفة مع ظهور الادوار، ويتم التعرف عليها من خلال الشكل (13)

الآتي:

ظهور ادوار الحياة					
المؤشرات	الدراسة	العمل	خدمات المجتمع	نشاطات وقت الفراغ	البيت والاسرة
المشاركة					
الالتزام					
المعرفة					
توقعات القيم					

الشكل (13): نشاطات الحياة المختلفة مع ظهور الادوار

عند القيام بالإرشاد وفق نظرية سوبر، قد يكون اختبار بروز أهمية الدور متوفراً لبعض المرشدين، وفي أحيان أخرى لا يكون متوفراً. ويمكن أن يكون قياس الأدوار يشكل أهمية للمسترشد، وأي توقعات للقيم التي يتم تحقيقها من خلال الأدوار مفيداً بشكل كبير. وللقيام بذلك، قد يرغب المرشد باستخدام مقياس القيم. ويتضمن مقياس بروز أهمية الدور والتطور الشخصي والعلاقات الاجتماعية والهوية الثقافية والمهارة الجسدية العالية والأمن الاقتصادي، وتمت مراجعة هذا الاختبار وأكد صدقه وخاصة بالنسبة للأشخاص من ثقافات مختلفة. وقد يرغب المرشد الذي يعمل لأول مرة حسب مفاهيم سوبر أن يكون ملماً بالخمس أدوار التي تم قياسها في اختبار بروز أهمية الدور ومعرفة القيم في المراحل المهنية، ويمكن للمرشد أن يحفظ القيم المذكورة في مقياس القيم غيباً من أجل استخدامها في الجلسات الإرشادية. ومن أجل مساعدة المسترشد في فهم الكيفية التي يمكن من خلالها أن يكون لاختبار بروز أهمية الدور ومقياس القيم فائدة، هناك أمثلة لدمجهما توضح قضايا إرشادية في كل من مراحل الحياة الأربعة من حياة الراشد، وهي على النحو الآتي:

مراحل حياة الراشدين Adult Life Stages: إن مفاهيم سوبر عن مراحل الحياة

والمراحل الفرعية مربكة؛ لأن كلا منهما مرتبط بالمر، وأن هناك أوقاتاً نمطية يمر فيها الناس بالاستكشاف والتأسيس والمحافظة والابطاء والانفصال. إلا أن الفرد قد يمر بخبرة مرحلة ما في أي وقت خلال حياته. والأكثر من ذلك، يمكن أن يكون الفرد منخرطاً في عدة مراحل في

وقت واحد. واستخدم سوبر (Super, 1990) مصطلح "Maxi cycle" الدورة القصوى" لوصف المراحل الخمسة الرئيسة النمو والاستكشاف والتأسيس والمحافظة والانفصال في حياة الفرد. ومصطلح "الدورة الصغرى" Mini cycle لوصف المراحل التي يمكن أن تحدث ضمن أي مرحلة من مراحل الدورة الكبرى، فعلى سبيل المثال، يمكن أن تكون طبية أسنان تبلغ من العمر 42 سنة في مرحلة التأسيس. وقد تكون أقل اهتماما بالتأسيس والتقدم في عيادتها، وفي استكشاف وسائل للمحافظة على نفسها في عيادتها، وبالتدريج، تتفصل من مرحلة التأسيس، وتدخل في مرحلة المحافظة. أو بشكل درامي أكثر، قد تبدأ باكتشاف خيارات مهنية أخرى، وتكتشف أنها ترغب بأن تصبح فنانة، وأن تنفصل عن مهنة طب الأسنان. وهذه تعد أمثلة على الدورة الصغرى ضمن الدورة الكبرى. ويلقي مفهوم الدورة الصغرى الضوء على الطبيعة الديناميكية لنظرية حيوية خلال حياة الفرد. ويجرب الأفراد، وبشكل مستمر، أفكارا جديدة ونشاطات خلال محاولتهم الانتقال إلى مرحلة جديدة. ومن أجل التوضيح والتحقق يتم تقديم المراحل والمراحل الفرعية للدورة الكبرى أولا، وبنفس الترتيب التقليدي الذي يواجه الشخص العادي. وبعد ذلك، يتم مناقشة مفهوم "التدوير" الذي يعود إلى المرور بمفاهيم المراحل الفرعية في أي مرحلة من حياة الفرد.

وتعود البدايات لنظرية سوبر (Super, 1951) حول مراحل الحياة، وهي دراسة نظرية لمراحل الحياة، والتي استمرت فيما بعد. وقدم سوبر في كتاب "علم نفس المهن" عام 1957 عرضا عاما أكثر لفكرته. بالإضافة إلى مجموعة واسعة من الدراسات حول النضج المهني والمقاييس التي تم تطويرها لوصف مفاهيم النضج ومراحل الحياة. وبعد دراسة المراهقين، ويمكن من خلالها قياس وتحديد تطور الراشدين. ومن هذا العمل، طور سوبر واثومبسون وليندمان (Super, Alberlt, Thompson & Lindeman, 1988) اختبار الميول المهنية للراشدين (ACCI) الذي يساعد في فهم مراحل الحياة. ويمكن مشاهدة صدق هذه المراحل في الدراسات التي أجراها سمارت وبيترسون (Smart and Peterson, 1994) اللذان تمكنا من تصنيف 219 ذكر و238 أنثى من النمسا بشكل دقيق باستخدام (ACCI). وأكدوا أن نماذج المحافظة في مهنة ما، والتدوير والتجديد سلوكيات استكشافية مهمة لدى الراشدين، وهي ما يركز عليه نتائج اختبار (ACCI). ولقد قاد هذا إلى تطوير نسخة من السلوك الاستكشافي (ACCI) وهو مقياس استجابة سلوكي يتوافق مع مفاهيم سوبر للمراحل. ولقد أدى إلى وصف هذه المراحل والمراحل الفرعية بشكل تفصيلي أكثر.

اولا: الاستكشاف: ذكر سوبر عام 1957 بأن هذه المرحلة تتراوح من عمر 15-25 سنة.

وهي تضم الجهود التي يبذلها الفرد للحصول على فكرة أفضل حول المعلومات عن المهن واختيار

بدائل منها وتقرير الوظيفة وبدء العمل، وتضم هذه المرحلة ثلاث مراحل فرعية، هي:

1. البلورة *Crystallizing*: في هذه المرحلة، يتم توضيح ما يرغب به الفرد في عمله. ويتعلم عن وظائف يمكنه الدخول بها، وما المهارات المطلوبة لها والمناسبة له. ويمر معظم طلبة المدارس الثانوية في هذه المرحلة. وينطبق الكثير مما تم وصفه عن مرحلة المراهقة فيما يتعلق بتحقيق القدرات والميول والقيم على هذه المرحلة. وتساعد خبرة العمل ومعرفة العمل في تضيق الخيارات امام الشخص. وعندما يغير الشخص عمله، ويقوم بذلك أي شخص بالغ في أي وقت، من المحتمل أن يقوم هذا الشخص بالتدوير من خلال هذه المرحلة لإعادة فحص الميول والقدرات والقيم.

2. التحديد *Specifying*: يمر بهذه المرحلة طلبة الجامعات، والذين يبحثون عن وظيفة مباشرة بعد التخرج من المدرسة الثانوية، يحدث التحديد في وقت مبكر أكثر. وبما أن على هؤلاء الشباب أن يختاروا وظيفة بدوام كامل، فالمطلوب منهم تحديد تفضيلاتهم لكي يتمكنوا من العثور على عمل. وبالنسبة لهؤلاء الذين يستمرون في الجامعات أو التعليم التخصصي، مثل رعاية الأطفال أو الهندسة، يجب أن تكون التفضيلات أيضا محددة. وقد يرغبون في الحصول على دوام جزئي أو عمل صيفي في الوظيفة التي قاموا باختيارها. فعلى سبيل المثال، قد يعمل طالب التمريض كمساعد تمريض بدوام جزئي في مستشفى وذلك لكي يتأكد من أن اختياره مناسب.

3. التنفيذ *Implementing* هذه المرحلة الأخيرة. الناس في هذه المرحلة يضعون خططاً لمهنتهم، ويقومون بمقابلات من خلال الانترنت أو مع اصحاب عمل للحصول على عمل، أو التحدث مع مرشد الجامعة. ويتم مرحلة الاستكشاف استخدام اختبار بروز أهمية الدور ومقياس القيم واختبار الميول المهنية للراشدين. ويعطي اختبار الميول المهنية لدى الراشدين علامات لكل مرحلة ومرحلة فرعية. ويستخدم المرشد العلامات من هذه الاختبارات، وكذلك المفاهيم للتفكير بقضايا المسترشد باستخدام نموذج ارشادي مشابه لأسلوب قياس التطور المهني.

”باسم“، طالب في السنة الثالثة في الفصل الثاني. يعمل والده في البورصة ووالدته في بيع تذاكر الطيران. يعيش على مسافة 50 كيلومتر من المدينة الكبيرة حيث يدرس ادارة أعمال في الجامعة. ولقد جاء إلى مركز الإرشاد لأنه غير متأكد فيما إذا كان عليه أن يبحث عن وظيفة تتعلق بالأعمال، وإذا كان اختياره الوظيفة بالاتجاه الصحيح. وفي المقابلة الأولى، طبق المسترشد اختبار الميول للراشدين، ومقياس القيم واختبار بروز أهمية الدور واختبار الميول لسترونج.

إذ اتضح أن باسم كان لديه اهتماما عاليا بمرحلة البلورة والتحديد والتنفيذ الفرعية، وبالمراحل الأخرى، (التأسيس، المحافظة، والانقصال) كان لديه اهتمام قليل أو عدم اهتمام بعلاماته في اختبار بروز أهمية الدور، كان لديه علامات عالية في النشاطات الترفيهية، وفيما

يتعلق بالمشاركة والالتزام وتوقعات القيم. الا ان علامات الدراسة تشير الى مشاركة متوسطة في الالتزام، ولديه توقعات متدنية في القيم. وكان لديه التزام وتوقعات قيم متوسطة في العمل. أما العلامات على مقاييس خدمة المجتمع متدنية إلى متوسطة، وكذلك لعلامات توقعات القيم للبيت والأسرة. أما في مقياس القيم، كانت علاماته عالية في المكافآت الاقتصادية والتقدم والمكانة والمخاطرة. وباختصار، يكشف اختبار الميول لستروج كامبل اهتماما عاليا في ألعاب القوى والمبيعات والقانون والسياسة، كما أن لديه علامات عالية في مجموعة المهن المفضلة في عدة وظائف تتعلق بالأعمال. ولديه ميول مشابهة متعلقة بالأعمال التنفيذية في التسويق ومديري المصادر البشرية ومدير الاعتماد. وبعد التحدث مع المرشد لمرة واحدة بعد اجراء هذه الاختبارات، عاد للتحدث عن نتائجه. واستخدمها لتوضيح عدد من مفاهيم سوبر.

- المسترشد: لقد اجريت الكثير من الاختبارات، وأشعر بالفضول لمعرفة كيف كان أدائي.
- المرشد: سوف ننجز أكبر كمية ممكنة اليوم، ولكننا لن ننتهي لأن لدينا الكثير مما يجب انجازه (هناك الكثير مما يجب مناقشته ولا يرغب المرشد بالاندفاع لأنه يدرك أن المسترشد في مرحلة حاسمة فيما يتعلق بقرار اختيار الوظيفة).
- المسترشد: حسنا، لقد دفعتني هذه الاختبارات للتفكير.
- المرشد: حول ماذا؟
- المسترشد: بدأت أفكر فيما سوف أعمله. سوف أخرج العام القادم ولم أكن أفكر بهذا في الحقيقة. لقد تحدثت مع أصدقائي وطرحنا أسماء شركات عدة، ولكن كان تفكيرنا فيمن يركب أفضل سيارة، وأشياء من مثل هذه.
- المرشد: لكنك تشعر بالقلق. (يتساءل المرشد عن دافع المسترشد وراء زيارته لمركز الإرشاد ولكنه يتذكر علاماته العالية في اختبار ميول الراشدين المهنية مما يشير إلى اهتمامه بالفعل).
- المسترشد: نحن نتحدث فقط حول الموضوع ولكن التفكير بما سوف يحدث في غضون عام يسبب لي التوتر، يبدو أنه لا يوجد شيء يمكن عمله.
- المرشد: حسنا لنلق نظرة على نتائج اختباراتك.
- المسترشد: علامات عالية في جميع مراحل الاستكشاف، ماذا يعني هذا؟
- المرشد: يبدو أنك غير متأكد مما ترغب في عمله، وتشعر بالقلق حول الوظيفة، وتتساءل كيف

يمكنك الحصول عليها.

- المسترشد: نعم، ولكنني كنت أفكر بها جميعا وليس كخطوات مختلفة.
- المرشد: نعم، من الصعب تقرير ما تريد أن تفعله وأن تجد هذا العمل فورا (يشعر المرشد بالسرور لأن المسترشد أخذ العملية بجدية، وسوف يفهم الحاجة إلى أخذ الأمور كلا على حدة). أردت أن أتحدث إليك أيضا عن دور العمل في حياتك.
- المسترشد: أعرف أن علي أن أعمل لكسب النقود.
- المرشد: وماذا تود أن تفعل بالنقود في حالة ما إذا حصلت على 100000 دولار في السنة الأولى؟ (يريد المرشد أن يرى فيما إذا كانت قيم الدور لديه مشابهة لتلك الموجودة في اختبار ظهور أهمية الدور، كما يرغب في معرفة المجالات التي يود أن يشارك فيها والتزاماته نحوها).
- المسترشد: سوف أقوم بدفع مبلغ دفعة أولى لشراء قارب وسيارة سباق وأفضل ستيريو، وسوف أشارك في سباق الدراجات البخارية، ولذلك سوف أشتري واحدة، وسوف أقوم ببعض اللهو هنا وهناك.
- المرشد: بالتأكيد سوف تحصل على بعض المتعة (إن النشاطات الترفيهية بارزة وواضح فيما يتعلق بالمشاركة والالتزام وتوقعات القيم. وكان المرشد مهتما بالالتزام المسترشد بالدراسة والعمل).
- المسترشد: نعم المدرسة مملة. أنا أحب الإجازة، فالعمل أجده سهلا. أنا منقذ في مسبح في فندق. والفندق مأهول لكن البركة قليلاً ما تكون مأهولة، لذلك أخذ بعض الراحة، وأتحدث مع الزبائن، واستمتع بوقتي، العمل قليل، لكن الراتب مناسب.
- المرشد: يبدو أن الأجر مهم جدا بالنسبة لك. (يبدأ المرشد باستكشاف قيم المسترشد نحو العمل).
- المسترشد: نعم. أرغب في الإقامة ببيت جميل في يوم من الأيام، وان يكون لدي وقت فراغ لأقضيه مع عائلتي. لكنني غير متأكد بأنني أرغب في أن يكون لي عائلة هذه اللحظة، ولكنني أرغب بذلك يوما ما.

- المرشد: يبدو أنك بدأت تفكر بالمستقبل أكثر وأكثر (يلاحظ المرشد فيما يتعلق في البيت والأسرة، تأتي توقعات القيم عالية في اختبار بروز أهمية الدور، بينما لا تظهر المشاركة والالتزام كذلك. ويبدو أن هذا يناسب تصريح المسترشد، حيث إن البيت والأسرة ليسا التزاما فوريا بالنسبة له، ولكنهما قد يكونا كذلك في المستقبل). ويستمر المرشد والمسترشد بمناقشة الخطط والأهداف. وهما يستعدان للتحدث حول اختبار الميول لسترونج كامبل. ويبدأ المرشد بالتحدث عن غرض هذا الاختبار لوضعه في سياق الحديث. المرشد: لنلق نظرة على نتائج اختبار الميول لسترونج كامبل. فهي مفيدة في التحدث عن الميول والمهن حسب أهمية العمل لك (حيث لا يرغب المرشد بتضخيم قيمة الاختبار، بل يرغب في تأسيس سياق لهذا الاختبار).
- المسترشد: حسنا وما النتيجة؟
- المرشد: عند النظر إلى النتائج نستطيع أن نعرف العمل الذي يبدو لك بأنه وسيلة لغاية. فأنت، بالتأكيد، ترغب في الحصول على الأشياء التي يوفرها لك العمل. سوف يساعدك هذا الاختبار في فهم مقدار تشابه ميولك مع ميول اشخاص آخرين في مهن مختلفة.
- المسترشد: عندما نتحدث، يبدو هذا مهما، لقد كنت أفكر بما أرغب بعمله ومع ما أقوم بعمله. وكان لدي اهتمام أقل بما أقوم بعمله.
- المرشد: يبدو أن أحد مجالات ميولك الأساسية تكمن في الرياضة والمبيعات (يبدأ المرشد بأعلى علامتين في مقياس الميول الأساسية).
- المسترشد: نعم، أرغب في الحقيقة واستمتع بلعب التنس والسلة والطائرة وسباق القوارب والسيارات.
- المرشد: يبدو الأمر كذلك، حيث إن اختبار القيم الذي أجرته يظهر تركيزا على المخاطرة أيضا (يرغب المرشد في دمج علامات الاختبار مع بعضها البعض وتشكيل انطبعا أكثر وضوحا عن المسترشد).
- المسترشد: المبيعات ممتعة بالنسبة لي، ولم يحدث أن فكرت بذلك من قبل. أعتقد بأنني أرغب بها فهي تحدٍ حقيقي. لقد قضيت أحد فصول الصيف وأنا أحاول أن أبيع أكبر كمية ممكنة عندما كنت أعمل في محل لبيع العدة، وكانوا يعطونني عمولة، وكان عملا جيدا.
- المرشد: يبدو أنك كنت راضيا كثيرا عن هذا الانجاز (يستمع المرشد عن أهمية الانجاز في حياة المسترشد ويقوم بتعزيزه. وعند هذه النقطة، يكون المرشد على وعي بأن قيم المسترشد

مختلفة جدا عن قيمه هو بالذات؛ حيث إن قيم المرشد إثارية أكثر وإبداعية، بينما كانت قيم المسترشد موجهة نحو الإنجاز والمكافآت الاقتصادية. ولا يرغب المرشد في التقليل من قيم المسترشد فقط لأنها مختلفة عن قيمه). وفي الوضع الإرشادي الذي يستخدم أربعة اختبارات مختلفة، من الممكن إعطاء نظرة استشرافية جيدة حول عملية تفسير الاختبار ككل. ومع ذلك، فإن غرض هذا التوضيح إظهار الكيفية التي يمكن بها المرشد أن يستخدم مفاهيم سوبر التطورية واختباراته في مساعدة شخص في مرحلة الاستكشاف، وأن القضايا المهمة في مرحلة الاستكشاف مختلفة تماما عن تلك الموجودة في مرحلة التأسيس.

ثانيا: التأسيس Establishment : تتراوح هذه المرحلة من عمر 25-45. وبشكل

عام، ترجع هذه المرحلة إلى تثبيت الشخص في عمله عن طريق الحصول على وظيفة قد تعني بداية حياة العمل، وفي مهن المهارات والادارة والحرف، يعني ان الوظيفة قد تبقى ثابتة لعدد من السنوات. وفي المهن شبه الماهرة أو غير الماهرة، لا يعني التأسيس بأن الشخص سوف يكون ثابتا في وظيفة معينة أو مؤسسة معينة. بل يعني أن الشخص سوف يعمل معظم حياته، وتعود المراحل الفرعية من الاستقرار والتعزيز والتقدم إلى السلوكيات المهنية التي تحدث عندما تبدأ حياة العمل، وفيما يلي توضيحا لها:

1. الاستقرار *Stabilizing* يتطلب البدء في العمل حداً أدنى من الثبات. ويحتاج الفرد لمعرفة أنه في هذا العمل لمدة لا تتجاوز أشهر قليلة، ويتعلق الاستقرار بالثبات في عمل ما والقدرة على تلبية متطلبات تمكنه من البقاء به. وهنا قد يشعر الفرد بالخوف حول امتلاكه للمهارات الضرورية للبقاء في العمل. وعندما يصبح الشخص أكثر ارتياحا، يبدأ في دعم مركزه.

2. التماسك والدعم *Consolidating* حالما يثبت الشخص بمركزه، الذي يحدث عادة في اواخر العشرينات واولئ الثلاثينات، يحدث تعزيز. ويبدأ الشخص بالظهور بمظهر الأكثر ارتياحا بعمله، ويرغب بأن يكون معروفا بأنه منتج ولديه الكفاية ويمكن للآخرين الاعتماد عليه. ويرغب الأفراد في أن يعرف رؤسائهم وزملاؤهم في العمل أنهم يستطيعون تأدية العمل بشكل جيد. وعندما يدعمون مركزهم ويشعرون بالأمان الذي يمكنهم بعد ذلك من التطلع إلى التقدم إلى مراكز أعلى.

3. التقدم *Advancing* يحدث التقدم في أي وقت من مرحلة التأسيس، ولكنه يحدث عادة بعد التأسيس والدعم. ويرجع التقدم إلى الانتقال إلى الأمام إلى مركز فيه مسؤولية أكبر وأجر أعلى. وهناك قلق، وبشكل خاص في الأعمال، يتعلق بالتقدم إلى مراكز ذات سلطة أعلى. ومن أجل القيام بذلك، يخطط الفرد عادة كيفية التقدم إلى الأمام وتحسين فرصه في الترقية. وهو يرغب أن يعرف المشرفون عنه أنه يقوم بعمل جيد وأنه قادر على تحمل مسؤوليات أكثر.

مثال: تبلغ ليلي اليوم الثامنة والعشرين، وتعمل كمعالجة فيزيائية اي تعمل مع أناس يعانون من كسور في العمود الفقري. وهي تعيش في مدينة كبيرة، غير متزوجة، وتعمل في مستشفى معروف وطنيا مع طاقم مؤلف من العديد من المعالجين الفيزيائيين. لجأت ليلي للإرشاد لأنها لم تكن سعيدة في حياتها الخاصة أو في عملها. ولقد انتهت مؤخرا علاقة خطوبة استمرت 3 سنوات، وتجد أنها تشعر بالوحدة؛ حيث إنها لم تكن على علاقة مع أصدقاء، بسبب ارتباطها عاطفيا. ومع أنها كانت تنوي الذهاب إلى كلية الطب إلا أنها كانت خائفة من عدم قدرتها على تمويل دراستها، ولا تستطيع أن تبقى في الجامعة لمدة 4 سنوات، كما أنها بحاجة إلى دخل فوري. وهي الآن تشك بهذا القرار وتحاول أن تقرر فيما إذا كان عليها أن تتقدم إلى كلية الطب. واضح أن اختيارها كان ضمن مجال الصحة ولكنها مترددة في تقديم الطلب. وهي تشعر بالإحباط في عملها وتشك في كفاءة المشرفين عليها، وتشعر بأنها محددة بواجبات عمل المعالجة الفيزيائية. وتتساءل فيما إذا كانت ستشعر بسعادة أكثر لو أنها تحملت مسؤولية أكبر تجاه مرضاها. تماما مثلما يفعل الأطباء مع مرضاهم. وعند إرشاد ليلي، يقرر المرشد أن يستخدم اختبار بروز أهمية الدور واختبار الميول المهني للراشدين ومقياس القيم. ويأمل المرشد أن تساعد هذه الأدوات ليلي في فهم أهمية العمل في حياتها، والقيم والميول المهنية التي تهمها أكثر من غيرها. لاحظت ليلي أن هناك فروقا بين علاماتها في اختبار بروز أهمية الدور، وعلامات الالتزام وتوقعات القيم، وكانت أكثر مشاركة في العمل، ثم النشاطات الترفيهية، ثم البيت والأسرة. كما حصلت على علامات عالية في مقياس القيم في الاستقلال وأسلوب الحياة والتفاعل الاجتماعي والانجاز. ويظهر اختبار الميول المهنية للراشدين أن ليلي لديها اهتماما واضحا بمرحلتَي البلورة والاستقرار. أما مراحل التطور الأخرى فكانت ذات اهتمام قليل بالنسبة لها. وبعد التحدث معها حول شعورها بالوحدة وقلقها لعزلتها الاجتماعية خلال الجلسة الأولى، عرضت ليلي مشكلاتها المتعلقة بالمهنة على المرشد في بداية الجلسة الثانية. وقام المرشد بمشاركة ليلي بدراسة نتائج اختبار بروز أهمية الدور واختبار الميول المهنية للراشدين.

- المسترشدة: إن العمل مهم جدا بالنسبة لي فمجرد تمكني من الحصول على عمل في المستشفى لا يعني أنني أنجزت شيئا عظيما، ولكنني بينت للآخرين أنني أستطيع الاعتناء بنفسِي.

- المرشد: من المهم أن تستطيعي الوقوف على قدميك (يسمع المرشد ليلي تتحدث عن التأسيس ويرى التوازن بين هذا النقاش وعلاماتها العالية في مقياس التأسيس).

- المسترشدة: حقا هذا مهم بالنسبة لي. اعتقد الآن أن الأكثر أهمية بالنسبة لي لأنني انفصلت

عن خطيبي، ولقد مرت بعض الأوقات أعتقدت فيها أننا سوف نتزوج، وعندما اكتشفت في النهاية أنه يخدعني انتهت علاقتنا ولم يبق لي الآن إلا العمل.

- المرشد: من المزعج أن تفكري الآن بأن أمر الزواج وانجاب الأطفال، الذي يبدو مجهولاً (كان المرشد على وعي ب بروز مقدار تأثير ليلى العميق بالبيت والأسرة، ويبدو صعبا عليها أن تتخيل هذا الدور الآن).

- المسترشدة: لقد كان هذا صعبا جداً. يبدو أنني أصبحت الآن على وعي أكثر بما يقوم به الناس في العمل، ولا أعني ما يقومون به تجاه المرضى فقط، ولكن أحيانا أفكر بما يقومون به عندما يذهبون إلى البيت. عندما كنت أعيش مع خطيبي، لم أكن أفكر بهذا.

- المرشد: يجب أن تفكري بنفسك وما سوف تفعلين (عدم المشاركة في دور بارز واحد، وهو الذي يتعلق بتكوين بيت وأسرة، أدى إلى الشك بالأدوار البارزة الأخرى).

- المسترشدة: مع ذلك، فأنا أحب الناس الذين أعمل معهم ولا زلت أستمتع باللقاء معهم، وأشعر بأنني جزء منهم، وأهتم بما يسيرون عليه، إلا أنني أستغرب فيما إذا كنت أسير في الاتجاه الصحيح.

- المرشد: يبدو أننا يجب أن نتحدث أكثر عن كلية الطب. لقد تطرقت إلى هذا في المرة السابقة (تبدو ليلى وكأنها ترغب في تدوير الموضوع بمعنى أنها ترغب بالشك في خياراتها والعودة إلى مرحلة البلورة. والأكثر من ذلك، تقدر ليلى العمل الاجتماعي، وتؤكد ذلك علاماتها العالية في مقياس القيم).

- المسترشدة: نعم، وإنني أعرف الآن الكثير عن العلاج الفيزيائي والأطباء أكثر من ذي قبل.

- المرشد: يبدو أن لديك خبرة عملية أكثر مما حصلت عليها من خلال دراستك (يسمع هنا المرشد كيف أن معلومات ليلى عن عالم العمل قد ازدادت، وكيف أنها قد ترغب بالعودة إلى مسألة الاختيار المهني بمعلومات جديدة).

- المسترشدة: لا أرغب في الحقيقة الاعتماد على أي شخص، أريد أن أقوم بما أود عمله.

- المرشد: وما هو؟ (يبدو استقلال ليلى وإحساسها بمن هي وماذا تريد واضحاً وقوياً).

- المسترشدة: العمل مع الأطباء ومعالجة الناس المصابين يروق لي، وأعتقد أنني أرغب في القيام بهذا العمل.

- المرشد: يبدو أنك ترغبين بهذا، ولكنك تشعرين بالخوف (لفهم التردد بين مرحلتي التأسيس

والبلورة، حيث يرى المرشد ليلى تبدأ بالعمل في وظيفة معينة، وتبدأ بحب هذه الوظيفة، وإذا ترى أن الوظيفة الأخرى فيها امكانيات أكثر. وبشكل من الأشكال، يمكن النظر إلى التغيير من المعالج الفيزيائي إلى الطبيب كتقدم، وليس تغييرا في المهنة. وإذا ما نظرنا إلى الأمر من هذه الناحية، يمكن أن يكون أقل إيلا ما. ومن ناحية أخرى، فإن العودة إلى الجامعة لعدة سنوات يكون أكثر تقدما).

إن استخدام أدوات سوبر ومفاهيمه لمساعدة ليلى في التعامل مع علاقتها وقضاياها المهنية، يوفر نموذجا تنظيميا للمرشد. والقدرة على التعرف على مرحلة الحياة والانتقال إلى الأمام أو إلى الخلف، وضمنها يمكن أن يكون مفيدا للتغير في نوع الحياة. والأكثر من ذلك، فإن دور العمل يمكن أن يغير حياة الفرد ورؤيته حسب الأدوار الأخرى؛ البيت والأسرة ووقت الفراغ وخدمة المجتمع والدراسة، ويمكن أن يكون مفيدا. وتعد قيم ليلى مهمة جدا في صنع قراراتها. وتوفر مفاهيم القيم لدى سوبر وسيلة لتصنيف القضايا المهمة التي تتصارع معها ليلى.

وعلى الرغم من المراحل الفرعية من التأسيس والدعم والتقدم يساعد في فهم القضايا المهنية التي تواجه ليلى، والمشكلات التي قد تحدث في وقت متأخر من مرحلة التأسيس قد لا تتم معالجتها. ويحدث توتر منتصف العمر الذي يحدث في بداية الأربعينات الذي لم يتم التعامل معه سواء في مرحلة التأسيس أو في مرحلة المحافظة. وهما يقترحان مرحلة أخرى يطلق عليها "التجديد" التي يواجه فيها الفرد أزمات منتصف العمر، التي تضم إعادة اختبار أولويات الفرد الشخصية والمهنية، والقيام بتغييرات مرتكزة على هذا الاختبار وعمل مخططات مختلفة تتعلق بالمستقبل. وترتكز اقتراحاتها جزئيا على نتائج ويليامز وسافيكاس (Wiliams and Savickas, 1990) الذين وجدوا أن أوائل الأربعينات هي عمر الزلازل الشخصي بالنسبة للعديد من الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسات. وقد تواجه ليلى مثل هذه القضايا عندما لا تكون مستقرة في وظيفتها إما كمعالجة فيزيائية أو كطبيبة.

ثالثا: المحافظة Maintenance تمتد هذه المرحلة من عمر 45-65 سنة، وقد لا

يتقدم الفرد فيها، ولكن يحافظ على مكانته في عمله. وقد يختلف هذا من فرد لآخر اعتمادا على القدرات الجسدية وخطط الشركة ووضع المادي الشخصي والدافعية. وتوجد مراحل فرعية لها: الإبقاء والتحديث والتجديد في تسلسل زمني، وهذه المفاهيم مفيدة للمرشد لأنها تساعد في التوسع في معنى مرحلة المحافظة.

1. الإبقاء Holding: إنه مع حصول الفرد على مستوى معين من النجاح، يكون مهتما بالإبقاء على المركز الذي وصل إليه، وأنه يتعلم أشياء جديدة للتكيف مع التغيرات التي تحدث في المركز.

ويكون على وعي بالنشاطات التي ينخرط بها زملاؤه العاملين. وفي بعض الشركات، قد يرى الأفراد في التقاعد المبكر أو الاستغناء مصدرا للخطر. وهذا دافع كاف للفرد للإبقاء على ما لديه.

2. التحديث *Updating*: في عدد من الحالات، لا يكون الإبقاء على الوظيفة كافيا، فعلى سبيل المثال، يتطلب المحافظة في وظائف التعليم في المجال الصحي حضور الموظف برامج تعليم مستمر. وان حضور هذه البرامج يجعلهم على علم بالتغيرات التي تحصل في مجال عملهم. وهناك نشاطات أقل رسمية، مثل ندوات التعليم المستمر التي تضم اجتماعات مهنية وتبادل الزيارات للاطلاع على التطورات الحديثة في المجال، ومقابلة الناس الذين أجروا تحديثا لمعرفتهم.

3. التجديد *Innovating*: يشبه التجديد نوعا ما التحديث وهو يرجع إلى التقدم في المهنة. وقد يكون هذا غير التحديث، بل يمكن القيام ببعض الاسهامات في الميدان. وتطوير وسائل جديدة لتحسين العمل أو لتعلم مجالات جديدة من العمل، وقد يبدو التجديد كما لو أنه يناقض فكرة المحافظة، ومع ذلك، ففي معظم الوظائف، وخاصة الوظائف ذات المستوى العالي، إذا توقف العاملون عن تعلم اشياء جديدة، لن يحافظوا على وظائفهم، ولكنهم ينحدرون ويتعرضون لخطر فقدان مركزهم.

مثال: يبلغ محمود 57 عاما من العمر، ويعمل بائعا في شركة تأمين، وهو يتحدث إلى طبيبه حول التعب العام الذي يشعر به مع آلام تصيب أسفل ظهره.

- المسترشد: أشعر بالتعب أكثر مما كنت أشعر به في السابق.
- الطبيبة: لم تظهر أي من الفحوصات وجود أي خطأ معك، كيف تسير حياتك؟ (تقرر الطبيبة أن تستغل الوقت في الاستماع إلى محمود وأن ترى إذا ما كانت تستطيع مساعدته، أو تقوم بتحويله إلى المرشد أو أخصائي أو طبيب نفسي).
- لا تعرف الطبيبة ما قدمه سوبر، ولكن لديها فكرة عن نظرية مراحل الحياة، لذا حولته لمرشد.

- المرشد: كيف تصف حياتك اليومية؟
- المسترشد: يسير ابناي التوأمان سيرا حسنا في عملهما، وتحب زوجتي عملها، فالأمر تسير بشكل جيد بالنسبة لهم.

- المرشد: ولكن، كيف تسير الأمور معك؟

- المسترشد: في البيت الأمور جيدة. رزقنا بحفيدين، وهذا شيء رائع، ولكن تسير الأمور في العمل كما هي دائما.
 - المرشد: وكيف ذلك؟ (يريد المرشد أن تعرف أكثر عن دور محمود العامل، حيث يبدو أنه سعيد في بيته وبين عائلته).
 - المسترشد: إنه قاتم تماما. فهم يعقدون الندوات، وأحصل على المواد في جميع الأوقات، ولكنها تشبه المواد القديمة لذلك لا أقرأ إلا نصفها.
 - المرشد: ما الذي يمنعك من قراءتها؟ (يعرف المرشد قيمة تحديث المعلومات وتجديدها، يأمل أن يتمكن من توصيل هذا إلى محمود)
 - المسترشد: لا أعرف، هناك العديد من هؤلاء الناس الجدد الذين يفدون إلى الشركة، ويخبرونني بماذا يجب أن افعل، وكيفية فعله. لقد عملت قبلهم لأكثر من 20 عاما.
 - المرشد: يبدو أنك تكره أن يخبروك بماذا يجب عليك فعله كما لو أنهم لا يحترمونك (يرغب المرشد في استكشاف الحقد الذي يشعر به محمود معتقد أن هذا قد يعيق تقدمه في العمل، ويسهم في شعوره العام بالتعب).
- وفي هذا المثال، وعن طريق امتلاك بعض المعلومات عن مراحل الحياة، استطاع المرشد أن يكون حساساً تجاه المسترشد الذي يقابله، وأن يبدأ في استكشاف قضايا ذات أهمية. وفيما بعد، قد تقرر متابعة ارشاد في جلسات أخرى. أما الآن، فلقد استخدم معرفته بالتطور المهني للراشدين، وأهمية أدوات الحياة المتعددة لتشخيص قضية نفسية مهمة للمسترشد.

رابعاً: الانفصال Disengagement: في هذه المرحلة إذا لم يقم الأفراد بتحديث

معرفتهم في المجال، وإذا لم يبذلوا بعض الجهود للتحديث، سوف يتعرضون لخطر فقدان وظيفتهم. وفي المثال السابق، قد يكون محمود متعرضاً لهذا الموقف، وقد يكون بدأ بالانفصال عن عمله. وفي بعض الأحيان، تأتي الحاجة للانفصال من قيود جسدية. فعندما يصل الشخص الذي يعمل بالأعمال التي تحتاج إلى قوة جسدية في سن الخمسينات أو الستينات؛ مثل أعمال البناء والدهان، يجد أنه لم يعد قادراً على العمل لنفس المدة الزمنية، وبنفس السرعة التي كان يقوم بها في الماضي. وأطلق (Super, 1957) على هذه المرحلة أصلاً اسم "الانهيار"، ولكنه قام بتغيير الاسم بسبب الإبطاء لدولاته السلبية للعديد من الناس؛ إذ إن الناس يبدوون بالتباطؤ في قدراتهم الجسدية وقدرتهم على التذكر، فإن هذا هو العمر المرتبط بالحكمة أيضاً. ويمكن للناس أن يستمروا في استخدام طاقاتهم العقلية للنمو، وفي نفس الوقت يتفصلون عن نشاطات

متعددة، ويمكن اعتبارها مهمة يقوم بها كبار السن.

1. الإبطاء *Decelerating*: هذا يعني إبطاء مستويات العمل المناطة بالفرد، وقد يعني هذا العثور على طرق أسهل للقيام بالعمل. وقد يجد آخرون أن من الصعب التركيز على أشياء بنفس الطريقة التي كانوا يقومون بها عندما كانوا شباباً. ويعد الابتعاد عن المشكلات الصعبة في العمل، والرغبة في تجنب الضغوط التي لا نهاية لها علامات على الإبطاء.

2. التخطيط للتقاعد *Retirement Planning*: على الرغم من أن بعض الأفراد يبدوون التخطيط للتقاعد مبكراً، إلا أن معظم الأفراد يتعاملوا مباشرة مع التخطيط للتقاعد، وتخطيط لنشاطات يتم القيام بها خلال مرحلة التقاعد. فالتحدث مع الأصدقاء ومرشدي التقاعد في العمل وغيرهم يساعد في إنجاز هذه العملية، وقد يختار بعض الأفراد عملاً جديداً بدوام جزئي أو عملاً تطوعياً، وقد يقومون بالعودة إلى مرحلة البلورة وإعادة قياس الميول والطاقات الجسدية والعقلية والقيم.

3. حياة التقاعد *Retirement Living* وهذه المرحلة شائعة لدى الناس في أواخر الستينات ممن يمرون بتغيرات في أدوار الحياة. وقد يصبح للنشاطات الترفيهية والبيئة والأسرة وخدمة المجتمع أهمية أكثر في الوقت الذي يصبح فيه العمل أقل أهمية. ومن المفاهيم المهمة في حياة التقاعد المكان الذي يعيش فيه الفرد، واستخدام وقت الفراغ الذي قد يأتي مع التقاعد. ومع ازدياد عدد المسنين بعد عام 2000 كان حوالي نصف سكان الولايات المتحدة فوق الخمسين، وهناك حاجة كبيرة لمعالجة القضايا الفردية التي يواجهونها في مرحلة التقاعد. وهناك اقتراحات إرشادية موجودة في كتاب "إرشادات للتقاعد". وأن التقاعد يكون أكثر نجاحاً عندما يقوم الأفراد بالتخطيط لتقاعدهم. وهؤلاء الذين يتقاعدون لأسباب سلبية مثل سوء الصحة، يكون لديهم علامات رضا عن الحياة أدنى من أولئك الذين اختاروا أن يتقاعدوا طوعياً. وأن المتقاعدين في وقت مبكر، والذين تكيفوا بشكل جيد مع التقاعد، لديهم أهداف ثابتة وذات معنى لإثراء نوعية حياتهم. وبشكل عام، وجد أن الرجال من عمر (50-72) رضاهم عن الحياة في فترة التقاعد أكثر من النساء.

التدوير Recycling: ليس على كل فرد أن يتبع هذه المراحل الحياتية وبالترتيب المذكور هنا. فالكثير من الناس لا يقومون بذلك. ويقوم العديد منهم بإعادة تقويم خططهم المهنية خلال حياتهم. وعندما يقومون بذلك، فإنهم يدخلون مرة أخرى مرحلة الاستكشاف وإعادة تقييم القدرات والميول والامكانيات. وفي دراسة لسمارت وبيترسون (Smart and Petron, 1999) أجريت على الأستراليين، أكدوا مفهوم التدوير، ووجدوا أن الرجال الذين قاموا بتغيير المهنة لم يظهروا

قلقا أكثر في مرحلة سوبر الاستكشافية من الرجال الذين لم يغيروا المهنة. وفي اختبار الميول المهنية للراشدين استخدم سوبر بندا واحدا لتقرير حالة التدوير، فانه بعد العمل في الميدان لفترة وجيزة، والانتقال إلى وظيفة أخرى لسبب أو آخر، مثل الراتب، وفرصة النمو، والانغلاق، وغيرها. وعندما يتعلق الانتقال بتغيير المجال وليس مجرد العمل لدى صاحب عمل آخر في نفس المجال، يطلق عادة على هذا "تغيير المهنة". ونقدم تاليا خمس عبارات تمثل مراحل متعددة من تغيير المهنة. اختر العبارة التي تمثل وصفا لوضعك المهني:

1. لا أفكر بالقيام بتغيير في مهنتي.
2. أفكر فيما إذا اردت أن أقوم بتغيير في مهنتي.
3. أخطط للقيام بتغيير المهنة، ولقد قمت باختيار مجال للانتقال إليه.
4. قمت باختيار مجال جديد وأحاول أن أبدأ العمل به.
5. قمت مؤخرا بالتغيير والاستقرار في مجال جديد.

والحوار التالي جزءاً من المقابلة الأولية بين محمد البالغ من العمر 64 عاماً، الذي يعمل صحفياً في مدينة متوسطة الحجم في الجنوب، ومرشد أحد أعضاء هيئة الصحافة. ومحمد انتقل إلى الجنوب عندما كان في الثانية عشرة من عمره، وعمل في الصحافة مدة 37 عاماً. ولمدة 25 عاماً عمل لدى الصحافة. واشترك في وضع خطة راتب تقاعدي. يتطلب عمله حركة مستمرة ومقابلة سياسيين ورجال الشرطة في جميع أنحاء الدولة. وخلال الخمسة عشر عاماً الماضية ازداد وزن محمد بشكل ملحوظ وأجرى عملية في قلبه قبل 3 أعوام. وهو يجد أنه يفقد العزيمة التي كان يمتلكها، ويشعر بالتعب الشديد في نهاية اليوم. وكان يتطلع إلى التقاعد. وقام محمد والمرشد بمراجعة الجوانب المادية للتقاعد:

- المسترشد: كنت في الحقيقة اتطلع للتقاعد للاسترخاء بسبب تراجع صحتي. أخطط أن أعمل 30 ساعة في الأسبوع في التسعة أشهر القادمة.
- المرشد: وبعد ذلك؟ (استخدام المعرفة بنظرية سوبر حول مراحل الحياة، ولكن دون معرفة اختبارات سوبر، يعرف المرشد أن محمد يناقش مرحلة الإبطاء المتفرعة من مرحلة الانفصال، ويبدو أن تركيزه الرئيسي على هذه المرحلة، وليس على التخطيط للتقاعد أو حياة التقاعد).
- المسترشد: لقد دفعت ثمن المنزل، وسوف تعمل زوجتي لعدة سنوات أخرى. سوف أجلس لمشاهدة التلفاز.

- المرشد: هل يبدو هذا ممتعا لك؟ (توقع ترك دور العمل النشط إلى دور سلبي جدا فيه القليل من الحركة قد لا يكون واقعيا).
- المسترشد: حسنا، هذا كل ما أود فعله.
- المرشد: وماذا أيضا؟
- المسترشد: هناك شيء كنت دائما أرغب به، العمل في برنامج محو الأمية لتعليم الكبار الذين لا يستطيعون القراءة، وأولئك الذين يواجهون أوقاتا صعبة وهم يتعلمون القراءة والكتابة. فقد ساعدتني هذه البرامج عندما كنت صبيا في تعلم اللغة بسرعة، وأتذكر انني حصلت على علامات أعلى من الأطفال في المدرسة. لقد رأيت العديد من الناس يعانون هنا لأنهم لا يستطيعون القراءة او الكتابة.
- المرشد: يبدو أنك فكرت في هذا من قبل (الانتقال من عمل نشيط إلى دور خدمة المجتمع يبدو انتقالا مريحا).
- المسترشد: كنت أفكر بهذا قليلا عندما كنت أجري المقابلات مع بعض الأشخاص من كانوا لا يجيدون الكتابة والقراءة، ووجدت نفسي أعطي عددا أكبر من النصائح للشباب الذين يأتون للمكتب.
- المرشد: يبدو أنك تحب التدريس (التعرف على ميول مختلفة قد يكون مفيدا لمحمد والمرشد عند التدوير إلى مرحلة البلورة، وهذا التدوير ليس درامياً؛ حيث إن لدى محمد الفرصة للقيام ببعض التدريس وهو يفكر بهذا الأمر).
- المسترشد: حسنا، لم يحدث وأن أتيت لي الفرصة للقيام ببعض التدريس، ولكنني أقوم بذلك بشكل غير رسمي. وأحاول أن لا أكون بغیضا في ذلك. معظم الصحفيين لديهم أسلوبهم الخاص بهم ولا يرغبون في أن يخبرهم احد بما يجب أن يقوموا به. وقد يبدو هذا غريبا بالنسبة لك، ولكنني أرغب بالقيام بشيء تجاه الآخرين الذين لم يحصلوا على ما حصلت عليه.
- المرشد: يبدو أن مساعدتهم سوف يكون لها معنى (قيم الإيثار والهوية الثقافية تشكل أساس رغبة محمد في تغيير دوره بشكل إيجابي في خدمة المجتمع).
- من هذا المثال المختصر، يمكننا رؤية الاستفادة من مراحل الحياة، وبروز أهمية الدور المتعلقة بنظرية سوير، وبدونها قد يستخدم المرشد فقط حدسه الخاص ليقرر ما عليه أن يبحث عنه

لمساعدة محمد. وليستفيد من الكمية الواسعة من الأبحاث وتطور المفاهيم التي كانت جزءاً من عمل سوبر وزملائه، ولا يعني هذا أن نظرية سوبر هي النظرية الوحيدة، بل هناك نظريات أخرى لها نفس الأهمية للأبحاث التي أصدرها سوبر، كما أنها غير مرتبطة بشكل مباشر بالتطور المهني. ومع ذلك، فإن استخدام أي من النظريات سوف يكون أفضل من الاعتماد فقط على الحس الداخلي.

مراحل الحياة لدى النساء Life Stages of Women

على الرغم من الاعتقاد الدائم بأن نظرية سوبر هي نظرية موجهة للذكور من الطبقة المتوسطة، إلا أن سوبر ولفترة طويلة اهتم بالنماذج المهنية للنساء، واقترح وجود سبعة نماذج مهنية للنساء:

1. نمط الأعمال المنزلية المستقرة *Stable Home Making* وهو نموذج مهنة رعاية البيت؛ إذ تتزوج النساء بعد انتهاء تعليمهن بفترة قصيرة، ولا يكون لديهن أية خبرة عمل مهمة بعد ذلك.
2. نمط العمل التقليدي *Conventional* تدخل النساء العمل بعد المدرسة الثانوية أو الكلية، ولكن بعد الزواج قد تتوقف عن العمل لتتفرغ لشؤون البيت أو تجمع بين المهن التقليدية التي تساعدها في الحفاظ على دورها في رعاية الأطفال والبيت.
3. نمط العمل المستقر *Stable Working*: بعد المدرسة الثانوية أو الكلية تعمل المرأة بشكل مستمر طوال حياتها.
4. النمط المزدوج *Double Track* وهو نموذج المهن ذات المسارين؛ ويميز هذا النموذج النساء اللواتي يجمعن بين المهنة ورعاية البيت خلال حياتها.
5. النمط المتقطع *Interrupted* وهو نموذج الانقطاع عن العمل والعودة؛ تدخل المرأة مجال العمل يليه الزواج ورعاية البيت، ثم العودة مرة أخرى إلى مجال العمل بعد أن يكبر الأطفال ويتمكنوا من رعاية أنفسهم.
6. النمط غير المستقر *Unstable*: وفي هذا النموذج تترك المرأة العمل، وتعود إليه، ثم تتركه، ثم تعود إليه وتتكرر الدورة مرة بعد مرة.
7. نمط المحاولة المتعددة: *Multiple – Trail* وهو نموذج التجربة المتعددة؛ وفي هذا النموذج تعمل المرأة ولكنها في الواقع لا تؤسس مهنة. وقد يكون لديها عدد من الوظائف غير المترابطة خلال حياتها.

ويشير سوير (Super, 1990) إلى أن النماذج المهنية للنساء التي تم وصفها قبل أكثر من 40 عاماً مختلفة تماماً الآن. ولقد حدثت العديد من التغيرات في المجتمع مما يتيح للمرأة الفرصة لدخول مجال أوسع من المهن، وعند مراجعته للتطور المهني للنساء، ووجد أن هناك العديد من الأدوار التي تقوم بها النساء ويقترح وسائل لتخطيط الأدوار المتعددة. وتفضل النساء دمج العمل والأسرة، وليس الاختيار بينهما. وفي دراسة أجريت على 105 نساء استمرت 14 عاماً، وأن إمكانية التنبؤ بالسلوك المهني للنساء عن طريق وجهات نظر الأدوار المتعلقة بالجنس ونظرتهم نحو التفضيلات التي اختارها لهم أصدقاءهم وشركاءهم قبل 14 عاماً. أكدت نتائج الأبحاث أن هناك أسباباً وراء رؤية النساء أنفسهن في عدة أدوار.

ولقد ركزت العديد من الدراسات على مقارنة كيفية تعامل الرجال والنساء مع الاجهاد المتزايد الذي يتطلبه العمل، وخاصة أن النساء الموظفات في دوام كلي ومتزوجات، يعانين من أعراض نفسية ودخل أقل وأعباء رعاية الزوج والأولاد أكثر، ويواجهون صعوبات عمل أكثر من الموظفين الرجال، وأن كلا من النساء والرجال وجدوا أن خبرتهم في العمل أسهمت في إجهادهم النفسي، إلا أن مستوى الإجهاد الكلي عند النساء أعلى من الرجال. وأن الاجهاد النفسي في العمل سبب الخلافات الزوجية والمشكلات في البيت بالنسبة لكل من المرأة والرجل. ووجد بارنيت وشين (Barrent and Chen, 1997) أن الإجهاد النفسي كان مرتبطاً بالوقت الذي يقضى في أداء مهام بدخل متدن، أو زيادة عدد الساعات الكلية التي تقضى في العمل المنزلي، وعندما يكون كلا من الرجل والمرأة يعملون تحت ضغط الوقت، ويتعاملون مع المطالب المتصارعة. وتواجه النساء الموهوبات أيضاً صعوبات. وأظهرت دراسة طولية حول النساء الموهوبات أن العديد منهن واجهن بضعة صعوبات في تحصيلهن عندما كن مراهقات، وفي سن الثلاثين، وتحدثن عن معاناتهن من التمييز بين الجنسين ومقاومة أفراد عائلاتهن لمنعهن من تحقيق أهدافهن مما يترتب عليه صراع الأدوار، وأن المعتقدات حول أمور الجنس وكمية المعلومات المتعلقة بالمهنة، وتوقعات الآخرين وظروف العمل وامتلاك حس السلطة؛ لها دور مهم في قراراتهن المهنية. وتقترح هذه الدراسات أن النماذج المهنية للنساء تكون معرضة أكثر للإجهاد النفسي والعقبات الخارجية من النماذج المهنية لرجال.

وذلك يؤثر في خيارات النساء لدخول مهن اجتماعية أو تقنية أو عدم دخولها، وعند مقارنة النساء اللواتي دخلن مهن هندسية مع أولئك اللواتي دخلن مجال تعليم الرياضيات، وجد أن توقعات النساء حول النجاح لها دورا مهما في خيارتهن المهنية. وأن اللواتي عانين من المضايقات الجنسية أو التمييز في مواد العلوم والرياضيات، جعلهن يفكرن بانتقاء مهنة شائعة بدون تفكير،

والعشور على مهنة تكون مناسبة بشكل أفضل للميول وللشخصية، إلا أن مرورهن بخبرات حاسمة غيرت أهدافهن المهنية. وأن النساء قد لا يتجنبن المواد التكنولوجية.

وفحصت باردويك (Bradrock, 1980) الخبرات النمطية للنساء من حياتهن كبالغات. ومقارنة هذه الخبرات مع مراحل سوبر للحياة. وفي الوقت الذي يحدد فيه سوبر مرحلة التأسيس على أنها الوقت المطلوب للاستقرار في مهنة ما ودعم المكتسبات التي حققها الفرد، والاستعداد للتقدم في المهنة، تقترح باردويك أن العديد من النساء بين عمر 30-40 سنة ممن يكن منخرطات في مهنة، ولكن يشعرن بالقلق إزاء تأخير الانجاب. أو إزاء إيجاد توازن بين دورهن المهني ودورهن الأنثوي. وبالنسبة لبعض النساء، لم يبد أن النجاح المهني في منتصف العمر يحقق الاستقلال، بل إنه يزيد من الاعتماد. وفي الوقت الذي يقوم فيه الفرد بالمحافظة على مكتسباته وتحديث وتجديد مهاراته المهنية، تعتقد باردويك أن العديد من النساء بين عمر 40-50، مرحلة التأسيس المتأخر والمحافظة المبكرة يبدأن في تطوير استقلال أكثر. فإنه الوقت الذي تترك المرأة العمل من أجل تربية الأطفال ورعايتهم ثم العودة للعمل ثانية. وأن النساء اللاتي تجاوزن الخمسين، تكون في مرحلة الإنجاز المهني. وبالنسبة لبعض النساء، فإن تقاعد أزواجهن أو وفاتهم قد يتيح لهن فرصاً أكثر لاتخاذ أسلوب حياة أكثر إبداعاً واستقلالية. وتركز مشاهدات باردويك فيما يتعلق بنماذج العمل لدى النساء على اهتمام النساء بالزوج والأسرة، كما تركز بشكل أساسي على نساء الطبقة الوسطى والطبقة المتوسطة العليا. كما تمت مقارنة مراحل باردويك مع مراحل سوبر لتذكير المرشدين بأهمية الزواج والأسرة لعديد من النساء عند اتخاذ قرار المهني والتخطيط.

إن استخدام نظرية سوبر حول النمو المهني لدى النساء، يسير وفق أدوار سوبر الخمسة (العمل وخدمة المجتمع والدراسة والبيت والأسرة والنشاطات الترفيهية). وعند بحث نتائج اختبار بروز أهمية الدور، وجد نيفيل وسوبر (Nevell & Super, 1986) أن النساء بشكل عام؛ هن يضعن قيمة أعلى للبيت والأسرة من العمل. ومن المحتمل أن تكون مراحل سوبر للحياة أقل قابلية لتطبيقها على الناس الذين يكون لعملهم دور مهم. وتتعلق معظم مراحل سوبر الفرعية بالنشاطات المرتبطة بالعمل، وأنه كلما كانت النساء أقل مشاركة في العمل وأقل التزاماً في العمل؛ كانت قابلية تطبيق مراحل سوبر لمدى الحياة عليهن أقل.

وأن مشكلة تطبيق نظرية سوبر مراحل الحياة على النساء مستمرة. واعتماداً على دراسات متعددة حول خريجي كلية رادكليف فقد وصف فاندوتر وستيوارت (Vendwower and Stewart, 1997) ثلاثة أساليب مختلفة للمهن عند النساء اللواتي لديهن التزامات مهنية مستمرة ومستقرة وذات أهمية، وكان لديهن احتمال لأن يتزوجن مثل النساء في المجموعات الأخرى، ولكن كان

لديهن عدد أطفال أقل، وكانت حياتهن مكرسة للعمل والأسرة. واتخذت النساء اللواتي لديهن التزامات بديلة ادوارا تقليدية، واتخذت النساء اللواتي لديهن التزامات مهنية في منتصف العمر أدوارا تقليدية عندما أنهين الكلية، ولكن تابعن بمهن ذات مستوى عال عندما كبر أولادهن. وهذه توضح النماذج التي تتبعها المرأة في دمج الحياة والعمل، وهي مشابهة نوعا ما لأفكار باردويك وسوير. والواضح أن الفروق في ادراك النساء والرجال لأهمية الأدوار الحياتية، وهم يحتاجون إلى التعرف على نظرية مراحل الحياة، وعدة قضايا متعلقة بمراحل الحياة لنساء في منتصف العمر، وأوضح صعوبة تطبيق نظرية واحدة على الخبرات المتنوعة للنساء في منتصف العمر.

وهناك دراسة حالة قد تكون نمطية لامرأة تعود إلى الكلية بعد أن تربي أطفالها، تساعد في توضيح كيفية تطبيق نظرية سوير. تبلغ جمانة الثامنة والثلاثين من العمر وهي امرأة بيضاء متزوجة من سائق شاحنة، ولديها 3 أطفال في المدرسة. وخلال الأربع سنوات الماضية، كانت تذهب إلى كلية المجتمع المحلي، وهي ترغب في التحويل إلى كلية جامعية 4 سنوات، وهي تفضل منهاجاً تعليمياً، ولكنها تخاف أن يكون هذا المنهاج طويل، لعدم نقل بعض الساعات المعتمدة من مواد كلية المجتمع. وبذلك، سوف تواجه صعوبة أكبر في العثور على وظيفة بجانب البيت. ويتقبل زوجها فكرة متابعة تعليمها، وأنه يشكو من عدم انتباهها للأطفال، وأنه يقضي وقتاً أطول معهم. وتشعر جمانة بالضيق من ضغطه. ومع ذلك، فهي تستمتع بالدراسة التي تقوم بها، كما تطور تقديرها لذاتها كفرد كفؤ.

ووفق نظرية سوير لمراحل الحياة، يمكننا تقديم بعض الإرشادات، أن تدمج جمانة مشاركتها في الدراسة وأعمال البيت والأسرة وتلتزم بها، قبل أن تسعى إلى الاستقلال والمكانة الأفضل والانجاز. وأنها الآن تقوم بالتدوير بدءاً بمرحلة البلورة، إلا إنه يوجد لديها عائلة ولديها مسؤوليات، وأنها قد تستفيد من خبرات حياتها في بلورة قدراتها وميولها وقيمها. ولا ينطبق عليها وصف باردويك، 1980 فيما يتعلق بالنساء اللواتي يبلغن 30-40 عاماً، حيث إن أطفالها في مرحلة المراهقة. ومع ذلك، فإنها نوعاً ما تشبه وصف باردويك للنساء من عمر 40-50 عاماً. وينطبق عليها التدوير من نظرية سوير.

مراحل الحياة للراشدين من ثقافات متنوعة Life Stages of Culturally Diverse Adults

ركزت الدراسات حول طلبية الكليات والراشدين من جماعات ثقافية مختلفة لتحديد التطور المهني لديهم، وقد ارتبط بهم تقدير النضج المهني للأمريكيين الأفارقة من طلبية الجامعات. وقدروا هؤلاء الطلبة أدوار البيت والأسرة أكثر من العمل والدراسة. وباستخدام أسلوب دراسة الحالة ذكر شنجوباسكن وكيس (Shngobasken and Kes, 1999) أهمية الدخل المادي وتعديل الأدوار للآباء في التطور المهني للذكور الأمريكيين الأفارقة حتى في الوقت الذي لم يكن فيه الآباء موجودين كنماذج للأدوار الإيجابية. وفي دراسة لـ 9 نساء أمريكيات أفارقة، و9 نساء بيض وجد أن جميع النساء كان لديهن الدافع للتفوق. وكانت النساء الأمريكيات الأفارقة على وعي بوضعهن كأقلية في ميادينهن، وشعرن بإحساس من الترابط مع النساء الأمريكيات الأفارقة في نفس مستواههن، أو مع أولئك اللواتي يطمحن إلى اكتساب النجاح في مجالهن. وإن اتجاه الرجال والنساء الأمريكيين المكسيكان نحو دور النساء في مكان العمل وحول مسؤولية رعاية الأطفال، أن الرجال الأمريكيين المكسيكان كان لديهم احتمال أكبر لأن يعتقدوا وجهات نظر تقليدية أكثر من النساء المكسيكيات الأمريكيات. وهي تنطبق على أفراد آخرين من خلفيات ثقافية أخرى.

لقد تم توسيع نظام سوبر للقياس والإرشاد والتطور المهني ليضم مقياساً يحدد العوامل الثقافية C-DAC. ويتطلب هذا النظام الانتباه إلى تداخل عوامل عالمية جماعية (عبر الثقافات) مع العوامل فردية للمرشدين. ويمكن أن يضم هذا النموذج أيضاً الانتباه للدرجة التي يندمج فيها المسترشدون من خلفيات أقليات ثقافية مع الثقافة السائدة (الاستيعاب الثقافي، التغريب). إذ إن هناك ثقافة جمعية عامة بالإضافة إلى الثقافات الفرعية. كما أن القضايا الاجتماعية والسياسية والثقافية والتمييز المهني يظهر الوعي بوجود عوائق لدخول الأقليات لسوق العمل. وهناك نموذج تخطيط مهنة الحياة للأغلبية الذي يأخذ بعين الاعتبار قضايا الحاجات والأدوار والمواهب والقيم. وجميع هذه الأساليب تجديدية من حيث تطبيقها على مجموعات متنوعة ثقافياً. ومن بين هذه التطبيقات نموذج C-DAC.

أن لكل مجموعة ثقافية، لديها جوانب ثقافية تجعل تطبيق نظرية المهنة وفق مراحل الحياة غير مناسب. وهناك مثال جيد لشينام (Shenam, 1998) الذي يقارن الإفريقية بالأوروبية. وهو يجادل بأن الثقافة الأمريكية الإفريقية تختلف عن الثقافة الأمريكية السائدة؛ حيث يتم تقدير الاعتماد المتبادل والمشاركة والاهتمام بالآخرين أكثر من الاستقلال والتنافس. وهي تشبه المفاهيم الجماعية التي تم وصفها سابقاً في نظام C-DAC. وقد يظهر هذا الاختلاف في حقيقة أن

الأمريكيين الأفارقة قد تم تمثيلهم بشكل زائد في العلوم الاجتماعية والسلوكية بما فيها العديد من المهن المساعدة. ويذكر شينام أيضاً أن "الأفريقية قد تفسر الفرق في أساليب الأمريكيين الأفارقة الادارية وعلاقتهم مع زملائهم العمال الآخرين. ويركز عمل فوندراسك (Vendrock et al, 1997) على السياق التاريخي والاجتماعي لتطور الفرد الذي يمكن أن يؤخذ بعين الاعتبار عند استخدام نظرية سوبر لمراحل الحياة. وهناك أسلوب آخر وهو النظر إلى القضايا التطورية التي تؤثر في جميع الجماعات التي لا تكون ضمن ثقافة غير سائدة.

وقد يساعد نموذج تطوير الهوية عند الأقلية في التطبيق المفاهيمي لنظرية سوبر على أناس مختلفين. ولقد كان هناك أبحاث قليلة حول هذا النموذج. وتركز النظرية على الاتجاهات نحو الذات ونحو الآخرين من نفس الأقلية، وتجاه الآخرين من أقليات مختلفة، وتجاه الثقافة السائدة بالنسبة لفرد في مجموعة أقلية. ويصف أتكينسون وراينر (Atkinson and Raynor, 1978). خمس مراحل يمر فيها الفرد عند التعامل مع اتجاهاتهم نحو الذات ونحو الآخرين. ففي المرحلة الأولى "مرحلة التطابق"، يفضل أفراد المجموعة الأقلية عادة قيم الثقافة السائدة على قيم ثقافتهم. وفي المرحلة الثانية، مرحلة "التنافر" يواجه الفرد ثقافة الأقلية من خلال المعلومات والخبرة، والصراع والخلط بين قيم ثقافته الأقلية وقيم الثقافة السائدة. وفي المرحلة الثالثة، "مرحلة المقاومة" أو الانغماس، وقد يرفض الفرد الثقافة السائدة ويعتق ثقافة الأقلية. وفي المرحلة الرابعة، مرحلة تأمل النفس، يبدأ الفرد في ثقافة الأقلية بالشك في قبوله الكلي لثقافة الأقلية. وفي المرحلة الخامسة، "مرحلة النطق المتعاون"، وهي مرحلة التعبير والوعي حيث يجمع أفراد الثقافة الأقلية أي القيم الثقافية لكل من المجموعة السائدة وغيرها من الأقليات. فهم يطورون رغبة في مسح جميع أنواع القيم.

وعند مناقشة هذا النموذج، كان أتكينسون ورفاقه (Atkinson et al., 1998) واضحين من حيث عدم بدء جميع الأقليات في المرحلة الأولى، وانتهائهم في المرحلة الخامسة. والأكثر من ذلك، لا تكون الخبرة في المراحل على نفس الترتيب، فإن الوعي بأن هذه القضايا يمكن أن تحدث بين أعضاء جماعات الأقلية في أي وقت من حياتهم، ويمكن أن تضاف إلى استخدام نظرية سوبر التطورية مع أعضاء الجماعة الأقلية.

ولتوضيح دمج نموذج تطور هوية الأقلية مع نظرية سوبر لمدى الحياة سوف نقدم بعض الأمثلة لكل من مراحل تطور المهنة الأساسية لدى سوبر.

- في مرحلة الاستكشاف: لا يحتاج المرشد فقط لأن يأخذ بعين الاعتبار قياس القدرات والميول والقيم مع المعلومات حول المهنة، ولكن أيضاً أن يكون على وعي باتجاه الفرد نحو ذاته ونحو

الآخرين. فعلى سبيل المثال، عندما يكون الفرد في مرحلة التطابق، قد يكون لديه اتجاه تخفيض من قدر الذات مما يجعل من الصعوبة بمكان قياس قدراته وميوله وقيمه بشكل مناسب. وقد يكون هناك أفراد آخرون في مرحلة التطابق ولكن لا يشعرون بتميز حقيقي ضدهم في العمل، وبذلك يلقون باللوم على أنفسهم عندما تواجههم المشكلات. وقد يشعر فرد في مرحلة المقاومة والانغماس بالشك بإفراط فيما يتعلق بنصيحة المرشد والمعلومات المقدمة له حول عالم العمل. وكذلك، فإن تنفيذ خيار المهنة قد يكون صعبا إذا كان على الفرد أن يتعامل مع أصحاب عمل يكونوا من الجماعة السائدة. وسوف يكون من الصعب أن يصنع لنفسه مكانا في مؤسسة ما في الوقت الذي يكون فيه مقاوما أو غضبا من زملائه ومشرفيه في المؤسسة. في مرحلة المحافظة، عندما يكون على الفرد أن يحدث معرفته ويجدها، مع احترام قيم المؤسسة التي يعمل لديها، يمكن أن يخلق خلطا في الهوية. إذا كان الفرد في مرحلة التناظر أو المقاومة أو الانغماس، ويمر بمرحلة سوبر من الانفصال يمكن أن يكون هذا مؤلما جدا. فقد يشعر الفرد بالعزلة وبعد التقدير في نهاية خدمته. وفي أي من مراحل سوبر، سوف يعاني الفرد من ثقافة الأقلية الذي يعاني من التناظر من مشكلات أكثر فيما يتعلق بالتكيف مع عمله ومع قيم الثقافة السائدة التي تدعمها أكثر مما يعاني منه عضو ثقافة سائدة، وبهذا فقد قدم أتكينسون (Atkinson, et. al., 1998) نموذجا يمكن أن يضيف بعدا للقضايا المهنية لأناس من ثقافات متنوعة.

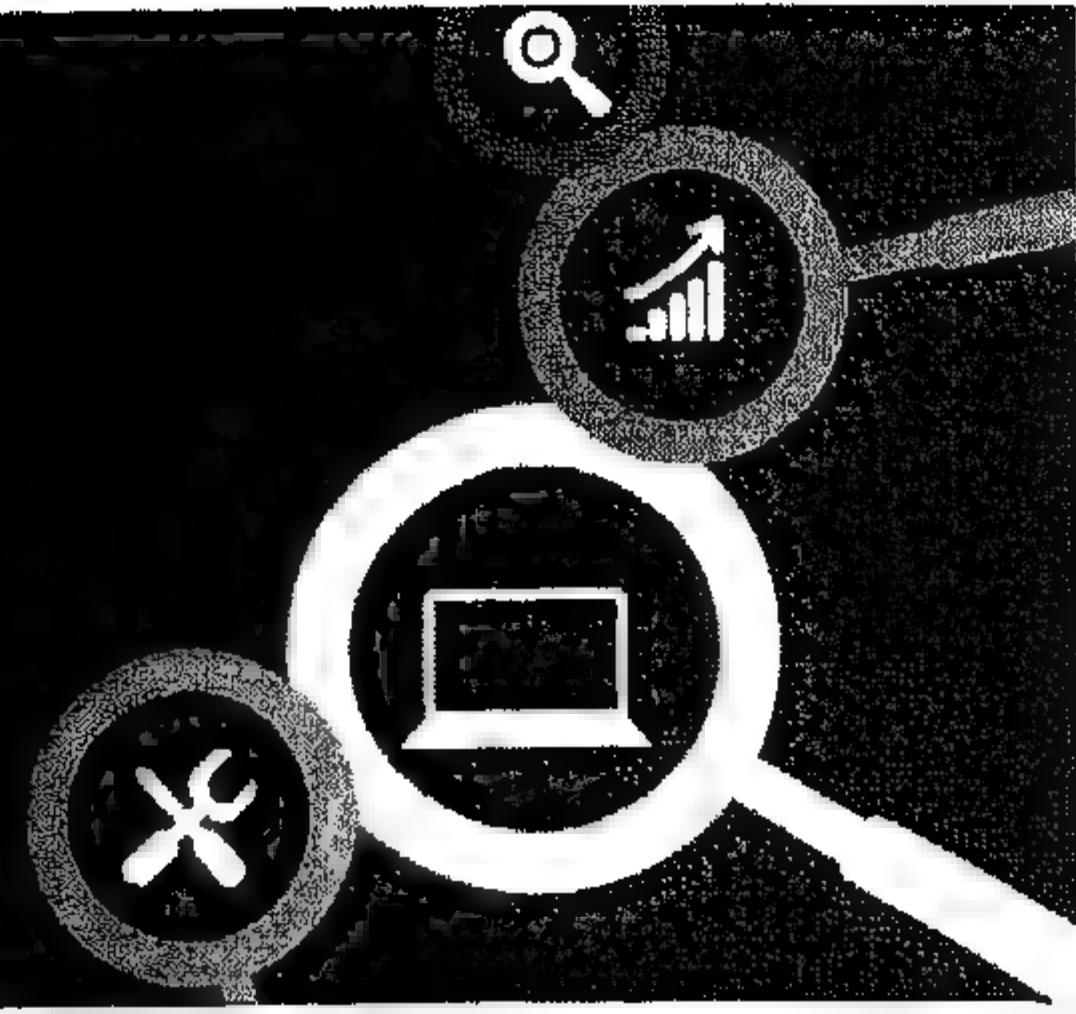
وناقش بومان (Bauman, 1993) فائدة نموذج اتكنسون بتطور هوية الأقليات. وفي دراسة حول طلبات الجامعات من الأمريكيين الأفارقة، وجد أن تطوير هوية عنصرية إيجابية لم يكن مرتبطا مع اختيار مهنة أمريكية أفريقية تقليدية بشكل دال إحصائيا. وعند مقارنة النساء الأمريكيات الأفارقة في جامعات السود مع النساء الأمريكيات الأفارقة في الجامعات التي يسود فيها البيض، وجد ماك كاون والستون (Mack, Kawn and Walston, 1998) بأنه لم تختلف طالبات السنة الرابعة في جامعات السود فيما يتعلق بالثقة باختيار المهنة عن طالبات السنة الأولى في الجامعة نفسها، ولكن كان لديهن هوية عنصرية أعلى. ومقارنة مع ذلك، كانت لدى طالبات السنة الرابعة أكثر حزما من طالبات السنة الأولى، ولكن لم يختلفن في الهوية العنصرية عن طالبات الجامعة البيض. ويقترح المؤلفون أن الخبرة كأقلية في السود قد تثري المهارة الاجتماعية عند الأمريكيات الأفارقة، وتساعدن في تطوير حس أقوى بالهوية المهنية. وعند مقارنة الهوية العنصرية للطلبة الأمريكيين الأفارقة مع الطالبات الأمريكيات الأفارقة، وجد أن الهوية العنصرية كانت مرتبطة بشكل وثيق أكثر مع الهوية المهنية للنساء منها للرجال. إلا أن هناك حاجة إلى تطبيق نماذج الهوية العنصرية على جماعات ثقافية متعددة لتوفير معلومات أكثر عن التطور المهني للمراهقين الأكبر سنا والراشدين من ثقافات أقليات مختلفة.

قضايا تهم المرشد: عند التركيز على التطور أو النمو مدى الحياة، يمكن أن نتجنب

الصعوبات التي يمكن أن يواجهها المرشد. فعلى سبيل المثال، المرشد الذي أنهى الجامعة ودخل مرحلة التنفيذ حسب نظرية سوبر قد يواجه مسترشدا يخطط للتقاعد. وقد يشعر كلا من المرشد والمسترشد بالقلق إزاء الفجوة في العمر بينهما. ”كيف يمكن لمثل هذا المرشد أن يساعدني؟ إنه لم يعمل ولم يرب عائلة كيف يمكن له أن يعرف ما يعنيه التقاعد؟“ وقد يشعر المرشد المبتدئ بنفس هذا الشعور. والإجابة على هذه المشاعر المثيرة للقلق تكمن في قدرة المرشد على فهم الوضع الفريد عن طريق الاستماع للمحتوى والتعاطف مع هموم المسترشد، وكذلك عن طريق معرفة الأمور بالوضع مثل فوائد التقاعد، ومعلومات حول خطط الراتب التقاعدي وغيرها من المعلومات المادية. والأكثر من ذلك، عندما يكون لديه معرفة بقضايا مدى الحياة ومرحلة الانفصال والشعور بالراحة أكثر.

وقد يظهر نمط آخر من القضايا عندما يكون المرشد في مرحلة الانفصال والمسترشد في مرحلة الاستكشاف. وقد يتساءل المسترشدون الصغار فيما إذا كان بإمكان مرشد يبلغ من العمر 65 عاماً أن يساعدهم، لأن المسترشد يكون قد بدأ عمله توأ. ومرة أخرى، سوف يساعد فهم المرشد لمعرفة المسترشد بقضايا تطور المهنة والمعلومات المهنية في تخطي هذه العقبة. وعلى الرغم من أن المرشد قد يكون في مرحلة الانفصال، فإن هذا لا يعني أنه منفصل عن المسترشد عند إرشاده. فأحد مؤشرات المرشد الجيد القدرة على وضع مراحل حياته جانباً وذلك لكي يكون الإرشاد فعالاً، وإذا كانت أدوار الحياة أو مراحلها تعيق المرشد عن استماعه للمسترشد ومساعدته له، فعلى هذا المرشد أن يترك الإرشاد.

الفصل الثاني عشر 12



المشكلات والازمات المهنية لدى الراشدين Adult Career Crises and Transitions

يمر الراشد بالصعوبات والنقلات النوعية في تطوره بالوظائف. من ناحية نظرية النقلات تعود إلى الانتقال من مرحلة إلى أخرى، قد يكون الانتقال سلس مثل الانتقال من مرحلة التأسيس إلى مرحلة الصيانة، بالإضافة إلى الخبرات الفردية المرتبطة بالتغيرات في النمط المهني لها. إن الأزمات هي أنماط أكثر سلبية وتعود إلى موقف يكون الشخص مضطراً فيه إلى تطوير وسائل جديدة للتعامل مع مشكلة ظهرت فجأة، مثلاً دراسة موس وشايفر (Moos and Schaefer, 1986) ودراسة هيل (Hill, 1949) تؤكدان على عامل المفاجأة وعدم الانتظام في الأزمات، فالأزمات المهنية والمواقف التي على الأغلب تسبب الحاجة إلى تركيز كبير للفرد لدرجة أنه يبحث عن استشاره لهذا الموقف. وهناك النقلات النوعية الأقل أهمية أيضاً.

ويتم ارشاد الراشدين مع الأزمات والنقلات النوعية وفق نموذج هويسن وأدم (Hopson and Adams, 1977) لتجسيد رد الفعل للمسترشدين عن الأزمات المهنية والنقلات النوعية، وتقديم أمثلة لتعريف المسترشدين لمراحل متعددة من النقلات. هناك أزمات وظيفية تميل للحدوث مع النساء، وهذه المواقف الخاصة سوف يتم فحصها من خلال مفهوم هويسن وأدم (Hopson and Adams, 1980).

أنواع الازمات: عرف سكولزبيرغ (Schlossberg, 1984) أربع أنواع من الازمات، هي:

الأحداث المتوقعة: هي أحداث تحدث في حياة أغلب الأفراد ومنها التخرج من الثانوية العامة والزواج وإنشاء عمل معين والتقاعد.

الازمات غير المتوقعة: فهي التي لا يتوقع حدوثها، مثل موت أحد أفراد الأسرة أو الطرد أو النقل من العمل. ويشير هوبسون وأدم إلى الأحداث المتوقعة بأنها التي يمكن التنبؤ بحدوثها وغير المتوقعة التي لا يمكن التنبؤ بحدوثها.

الأحداث طويلة الأمد: هي مواقف مثل الالتزام طويل الأمد للعمل، فالعمل تحت إشراف غير منطقي أي غير عقلائي، يؤدي إلى الشعور بالضغط الناتج عن الاهتمام بالالتزام بموعد إنجاز العمل، والظروف الجسدية الصعبة للعامل.

الأحداث غير الممكن حدوثها: فهي أحداث يتمنى الأفراد حدوثها ولكنها لا تحدث أبداً للبعض مثل ترقية لا تحدث أبداً أو نقل لا يحدث أبداً. الأحداث العاملة غير الممكن حدوثها للمرأة هي كونها لا تستطيع الدخول أو الخروج من نطاق سيطرة العمل؛ بعض النساء تتمنى أن تقضي وقت أكبر مع الأسرة لكنها لا تستطيع بسبب الظروف المالية، ويمكن أن يتمنين آخريات دخول نطاق العمل في حين أن أولادهن يكبرون ولكنهم لا يستطيعون ذلك بسبب المسؤوليات المتكررة والمستمرة في المنزل أو قلة الثقة بالنفس.

وهناك صنف آخر من النقلات النوعية ذكرها هوبسون وأدم (Hopson and Adams, 1980) وهي النقلات النوعية والطوعية وغير الطوعية. والنقلات الطوعية مثل قرار ترك العمل كمحاسب والعمل كممثل. يمكن أن تكون النقلات المتوقعة غير طوعية مثل أن تعطى بعض المناطق كنطاق بيع هو غير طوعي، ولكن يمكن أن يعرف المرء عنها مسبقاً بستة أشهر مثلاً. والنقلات غير الطوعية مثل الطرد من العمل. ويمكن أن تكون الأحداث غير المتوقعة اختيارية مثل أن يجعل الفرد نفسه قادر على إنجاز عمل ما وعدم معرفته فيما إذا كان سيحدث أم لا، ويمكنه أن يرى مدى تأثير مثل هذا العمل على حياة الفرد لستة أشهر مقبلة. بشكل عام الأزمات تميل إلى أن تكون غير متوقعة وغير طوعية، أمثلة مثل الطرد من العمل والمناوبات المتكررة في العمل ومواجهة فيضان أثناء العمل.

أصناف الازمات في العمل: وضع شولزبيرغ (Schlossberg, 1984) العوامل ذات الدور في الحياة العامة للفرد، وهي العمل والزواج والأبوة، والأحداث الخاصة بالعمل تنقسم إلى ثلاث مجالات، هي:

أحداث النقلات الاعتيادية: تميل إلى أن تكون طوعية ويمكن وقوعها، مثل العمل للمرة الأولى كدوام كامل أو الدخول لسوق العمل بعد الولادة، وهي يمكن توقعها بأسابيع أو شهر مسبقاً، العديد من هذه الأمثلة تحدث في مراحل التضخم، هناك نقلة أخرى اعتيادية؛ وهي أن يفقد المرء دوره عند الانتقال من العمل إلى التقاعد، والنقلات الاعتيادية تميل إلى أن تكون أزمات فقط عندما لا

يمكن توقعها مثل أن يتجاهل شخص التقاعد ولا يخطط له ويتفاجأ بأنه تقاعد.

وضع لويس (Louis, 1980) خمسة أصناف للنقلات الاعتيادية التي يختبرها الشخص في دوره بالعمل، وهي:

- الدخول أو إعادة الدخول لمجال العمل: أن يأخذ الشخص أكثر من دور مختلف في نفس المؤسسة والانتقال من مؤسسة إلى أخرى، أو تغيير المهنة، وترك مجال العمل، مثال دخول مجال العمل هو الانتقال من المدرسة إلى مجال العمل، ويكون فهم عملية النقل نفسها مفيدة.

- الانتقال الثاني: قد يكون أقل أهمية حيث ينتقل الفرد ضمن نفس الشركة أو ضمن المحيط الخاص بالعمل، دالتون وومبوش (Dalton and Wimbosh, 1998) درسوا إشكاليات انتقال الفرد من وجهة نظر العامل وصاحب العمل.

- النوع الثالث: النقلات النوعية التي تسبب ضغطاً أكبر يغير الأفراد عدة أشياء، مثل تغير صاحب العمل ومواجهة أنواع جديدة من الأعمال.

- التغيير الأكبر: يحدث عندما يترك الفرد العمل عند شخص ما للعمل عند شخص آخر مثلاً عندما يعمل المحامي مثلاً مزارعاً.

- النوع الخامس: من النقلات هو الخروج: أي ترك العمل بالتقاعد أو الحمل عند المرأة أو الطرد، أو أن يفصل.

وصف كل من برنس وهول وسولفيان (Prince, Hall and Sulvian, 1994) بأن العمل غير المقيد يكون فيه تكرار في مسارات العمل، والمهام المؤقتة والانتقال من قسم إلى قسم في الشركة. وجزء من تقييم العمل غير المقيد هو الزيادة في التعقيد في كل من طبيعة العمل المنجز وفي العلاقة مع الزملاء في العمل، وتشتمل فكرة العمل غير المقيد الأفراد الذين يعملون بمفردهم لكنهم مستشارون لشركة، مثل هؤلاء الأفراد؛ حيث يمكن أن يعملوا في المنزل ويتواصلون من خلال الانترنت ويعملون بعدة مهام مع زملاء مختلفين.

قد يزيد الارتباط الكبير مع الأسرة والمجتمع والمؤسسات الدينية من التوتر الناتج من النقلات المتكررة في العمل. وقام كل من هيبير وهولنتون وجولسون بتطوير ما يسمى مخزون النقلات خلال العمل لفهم كيفية تأثير النقلات في الفرد. وهي عبارة عن خمسة أنماط وهي:

- الاستعداد يعود على مقدار الحافز الموجود عند الفرد لينتقل خلال العمل .

- الثقة تعود إلى إحساس الفرد بالفاعلية لينتقل خلال العمل .

- الدعم فهو ما يتلقاه الفرد من دعم من الأسرة والأصدقاء .

- استقلالية القرار التي ترتبط بوجود الفرد الذي يكون مبنياً أساساً على الاحتياجات الخاصة به بغض النظر عن احتياجات الآخرين.

أن مخزون التنقلات يساعد في فهم وتحديد المعالم الرئيسية لتنقلات الفرد التي تهمهم. تميل الأحداث المهنية غير الاعتيادية إلى أن تصبح أزمات أكثر من الأحداث الاعتيادية، والأكثر شيوعاً على الأغلب هو فقدان العمل. أو الطرد أو تركه إذ إنه خبرة سلبية لكثير من الناس. وإذا كان الشخص لا يقدر على العمل ويعتمد على الآخرين أو الدخل الذي تم توفيره، فإن للأسرة أو الخدمات الاجتماعية دور في تغطية احتياجات ذلك الفرد. ويتم الاستقرار خلال العمل من خلال نمط العمل نفسه فعندما يتم خرق هذا الاستقرار من خلال ظروف العمل يتحول الاستقرار إلى عدم استقرار، وإذا طرد الفرد في البدايات الأولى للعمل أو قبل التقاعد بستة أشهر يكون التعامل مع الأمر سهلاً. والأحداث الأخرى غير الاعتيادية هي الترقية والنقل إلى عمل آخر، ويكون لهذه الأحداث يكون لها رد فعل أقوى في بدايات العمل؛ حيث إنها تكون غير متوقعة أيضاً.

عندما تتواجد المشكلات الخاصة بالعمل لفترة طويلة تسبب آثارها التراكمية أزمات تؤدي إلى النقل من العمل؛ مثال على ذلك بيئة عمل غير سارة قد تشمل الجو الحار جداً أو البارد جداً في البناية، عمال المزارعين والكيميائيين من الأفراد الذين يواجهون مشكلة الاستمرار بالعمل، بسبب ذلك وهناك ضغوطات قد تأخذ شكل موعد نهائي لإنهاء العمل مثل الصحفيين الذين يجب أن يقوموا بمقابلات مع شخص ما، أو ضغوط للإنتاج مثلاً أن يطلب زيادة المبيعات في الوقت الذي تكون فيه المكافئة السنوية تنخفض سنة بعد سنة أو تصبح الإجازات أقل، أو قلة تمييز الأداء الجيد من الأداء السيء من قبل الإداريين أو قلة أهمية العمل المطلوب تنفيذه.

مشكلة أخرى قد تبدأ صغيرة ولكنها سرعان ما تكبر بشكل سريع هي العلاقة مع الزملاء والرؤساء في العمل فعدم إمكانية الاختلاط معهم قد يشكل ضغطاً نفسياً؛ إذا استمر يجب أن يقرر العامل كيف يغير هذا الوضع، ويجب أن يقرر أن يعيش مع هذا الوضع أو يغير عمله إلى عمل آخر. على الرغم من الأحداث غير عادية فإن هذه المشكلات الموجودة هي أكثر خصوصية عندما يكون العمل مهم جداً للفرد والأكثر من ذلك فإن التنقلات غير الاعتيادية أكثر حدوثاً خلال مرحلة التأسيس في بدايات العمل.

نماذج من التنقلات والأزمات: تحدث ردة الفعل على أزمة أو نقلة معينة خلال فترة من الوقت. قام موس وتسو (Moos & Tsu 1967) بتحديث مفهومين أساسيين، الأول موجه للتعامل ولتخفيض الضغط الذي يأتي مع الأزمة، والثاني موجه لتفاصيل الأزمة حتى يستطيع الشخص أن يعود

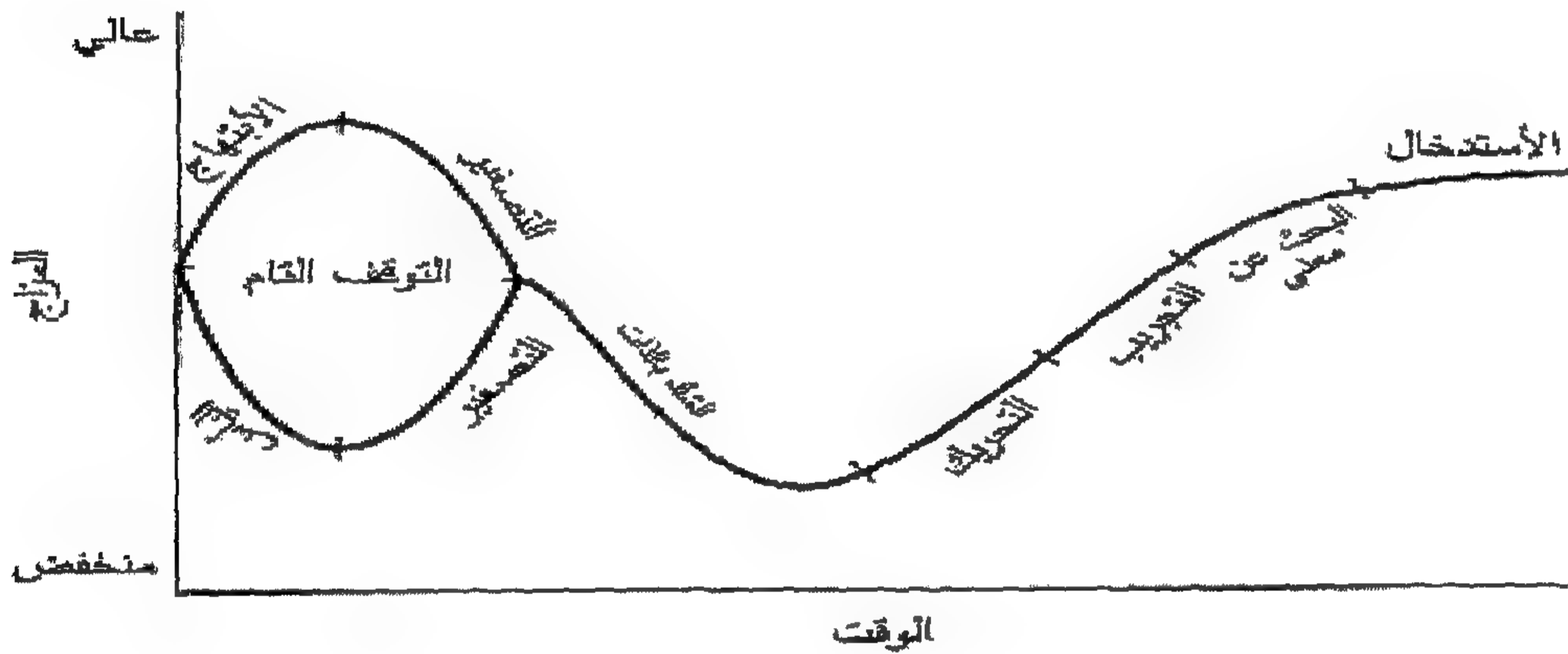
لحياته الطبيعية. هذه الملاحظات قد تبدو كأنها تلخص رد الفعل العام للفرد على الأزمة، ونظرة أخرى إلى ردة فعل الأفراد للأزمات ستساعد أكثر لتلخيص هذا المفهوم. تمكن شولزبيرغ ولبوويتز (Leibowitz & Schlossberg, 1980) من تصنيف عملية النقل إلى خمس مفاهيم أساسية: عدم التصديق، والإحساس بالخيانة، والارتباك، والغضب، واتخاذ القرار. وقد كان جميع الأفراد في الشركة موضوع الدراسة فوضع مخططاً للتقليل من العمالة. معظمهم كان متفاجاً بهذا العمل من قبل الشركة وكانت ردة فعل عدم التصديق. بعضهم شعر أنه غير متأكد وأن شيئاً ما حدث ليزعزع وجودهم في عملهم. بنفس الوقت الذي يشعر فيه العامل بعدم تصديق ما يحدث، هو الشعور بالخيانة من قبل الشركة، بعضهم شعر أن الشركة تهجرهم بالوقت الذي كانوا هم مخلصين للشركة، وبما أن الأزمة كانت غير متوقعة وغير طوعية كان من الطبيعي أن يشعروا بالارتباك وكونهم متفاجئين لم يكونوا يعلموا ماذا يفعلوا بعد ذلك. ومن كان غير قادر على معالجة ارتياكه شعر بالغضب من نفسه ومن الشركة، والمفهوم الأخير اتخاذ القرار، وبعد ثلاثة أشهر من إشعارهم بالنقل من أعمالهم، فإن بعضاً منهم قد أعيد تعيينه بأعمال أخرى في الشركة، ونصفهم وجد أعمال جديدة، العديد كانوا مسرورين في الدخل الجديد، وحيث إن بعضهم وجد أعمالاً جديدة.

فغالباً ما تحدث التغيرات الإيجابية مع العمل غير الطوعي. فقد لاحظ ابي وبوش (Buch and Eby, 1995) رد فعل مختلف لهذه التغيرات عند الرجال والنساء. بالنسبة للنساء فإن مرونة الأسرة في التعامل مع العمل زادت من فرصة التغيرات الإيجابية عند حدوث متغيرات غير طوعية، وبالنسبة للرجال فإن الزيادة الإيجابية هي الغالبة إذا استطاعوا تجنب المشكلات المالية والعاطفية بسبب النقل من العمل، وكذلك تلقي الدعم من الأسرة والأصدقاء، لاحظ مالين وسترو (Malen and Stroh, 1998) أن النساء لديهم قدرة أقل وثقة أقل بالنفس للبحث عن عمل جديد من الرجال، كون الفرد قادر على رفع معنوياته بشكل إيجابي إذ كان له دور مهم جداً في التأقلم مع العمل الجديد وخسائر العمل القديم، وكذلك خلال عملية البحث والسكن الجديد، وإن الحصول على الدعم من المجتمع والأصدقاء له دور مهم جداً، وعلى الرغم من أن النمو الإيجابي قد يحدث بعد العمل غير الطوعي إلا أن هناك رد فعل يحدث غالباً قد يحتاج الفرد مساعدة من مرشدين خارجين.

يساعد المرشد الفرد في التغلب على الصدمة والآثار السلبية نتيجة طردهم من العمل، وكذلك على التعامل مع وضعهم الحالي وقدراتهم وقيمهم واهتمامهم، ومن هنا فإنهم يساعدون الأفراد على وضع أهداف لعملهم ويطوروا استراتيجيات للبحث عن عمل، بناءً على احتياجات الأفراد، ويمكن أن يكون البحث عن عمل مشابه للعمل الذي تم فقده أو يمكن أن تقود إلى تعليم

وتدريب مهارات عامة التي تم تعلمها من قبل. وتتضمن كتابة السيرة الذاتية، ومهارات المقابلة وتحديد موقع العمل وفرص التعليم.

نموذج هوبسون وأدم للنقل للراشدين (Hopson and Adams, 1977) لا يوجد نموذج واحد يتناسب مع كل حالات النقل للبالغين، هناك نموذج يستخدم من قبل عدد من الأخصائيين النفسيين وهو نموذج هوبسون وأدم لعام 1977، قام برامر وبارغو (Brammer and Barrgo, 1981) بتبني هذا النموذج في سياستهم في التأقلم مع النقل، وفي أنماط النقل المهني (1997، 1987، 1985، 1983) ووجد بورسا (Bursa) أن هذا النموذج مناسب لفهم أزمات النقل للراشدين. والشكل (14) يمثل المراحل السبعة للنموذج من خلال الذي يوضح العلاقة بين كل مرحلة والوقت سواء كان الشخص محبطاً أو مسروراً، حيث يعتمد على طبيعة النقل.



الشكل (14): يمثل المراحل السبعة لنموذج هوبسون وأدم للنقل المهني

التوقف التام: الصدمة الناتجة عن معرفة الشخص بأنه قد تم طرده من عمله هي مثال على التثبيت، إذ يكون الشخص غير قادر على منع خطط مستقبلية، وربما غير قادر على الاستجابة بشكل سليم، وقد تستمر لفترات مختلفة لحظات أو أشهر ويعتمد ذلك على طبيعة الحدث والتكوين النفسي للفرد. عندما سمع جون لأول مرة من شركائه أن الشركة سوف تغلق أبوابها خلال أسبوعين، لم يستطع الكلام وبقي يكرر لنفسه (لا أستطيع أن أصدق ذلك) ورجع إلى مكتبه الساعة 3:30 بعد الظهر، أما لبقية اليوم فقد أجاب عن المكالمات الهاتفية كالمعتاد ولكنه بالكاد قادر على سماع الزبائن، صوته كان منخفضاً، ولم يقم بأحاديثه المعتادة مع أفراد كان يعرفهم منذ وقت طويل كما كان يعمل كالمعتاد، وبعد العمل ذهب إلى المنزل وجلس على الأريكة، وهذا شيء لم يكن ضمن شخصيته المعتادة وزوجته التي عادت من عملها باكراً كانت متفاجئة من

النظرة على وجهه، هل حدث له شيء سار مثل حصوله على ترقية سيكون الشعور شعوراً بالتفاؤل وليس بالإحباط.

التصغير/ الانخفاض: يعود انخفاض الرغبة في التغير وان يكون الفرد أقل مما هو عليه، وغالباً ما ينكر الفرد أن التغير قد أثر عليه أو أخذ منه مأخذاً كبيراً، وأن الأمور على ما يرام بأي حال من الأحوال، عندما عاد جون إلى العمل في اليوم التالي كانت الأمور الملموسة كما هي، كان المبنى موجود ومكتبه في المكان نفسه، تكلم مع مندوبي المبيعات الذين كانت مكاتبتهم بجانبه، لكن قبل أن تسمح لهم الفرصة بالتكلم عن العمل والأخبار بدأ الهاتف بالرنين، كان يوم عمل مشغول جداً بحيث لم يكن في ذاك الصباح وقت للتكلم على الإطلاق، وفي وقت الظهيرة نصف العمال غادروا للغداء، وبقي النصف الآخر ليرد على الهواتف وكانت المفاجأة أن يقال أن الشركة في وضع جيد وأن هناك مخزون كبير ولم يفهموا لماذا ستقفل الشركة أبوابها. كانت معنويات جون متعطمة وما ساعده قليلاً أن الآخرين رأوا الموقف كما رأى جون الموقف، وقد أنكروا مثل جون أن الشركة سوف تقفل أبوابها. حوالي الساعة السابعة في ذلك المساء تلقى جون مكالمة من ممثل الشركة ولم يكن جون متفاجئاً، وهذا جزء من الحديث الذي دار بينهما:

- جون: لقد تفاجأت مثل الآخرين في أمس، حيث إن أداء الشركة كان جيداً حتى الآن ولستين عديدة، لم استطع أن أصدق ذلك.
- ممثل الشركة: أنا آسف لسماع ذلك، هذه أخبار سيئة لك (على الرغم من أن المفوض لديه العديد من الناس قد تم صرفهم من عملهم بنفس الطريقة، استمر المفوض بالتركيز على مشكلة جون وهو يعلم كيف صدمه الحادث).
- جون: قد لا يكون الأمر بهذا السوء وربما هناك فرصة أن شخصاً ما سيشتري الشركة وستستمر بعملها.
- ممثل الشركة: نعم سيكون هذا أفضل بكثير لك، أنا متأكد من ذلك (ويعلم المفوض أن الشركة لا تعطي أسبوعين كإشعار الموظفين دون أن تكون أكيدة، ولهذا كان المفوض غير متفائل كثيراً مثل جون، وقد لاحظ الاستنكار حيث إنه مر بتجارب كثيرة من فقدان للعمل أو أشخاص فقدوا محبيهم أو خسائر معينة، ويعلم أنه ليس الوقت المناسب لمناقشتها).
- جون: أمل أن ينجح ذلك، حيث إنها ستكون خسارة كبيرة لي إذا لم ينجح الأمر.
- ممثل الشركة: أعلم يا جون لقد كرست نفسك لعملك (المأساة هذه الأزمة واضحة بشكل كبير).

- جون: لدي 12 سنة أخرى للعمل قبل أن أتقاعد، فقط لو ت تماسك الشركة مجدداً.
- ممثل الشركة: تشعر أنك بحاجة ماسة للشركة (مراعاة الشعور باليأس مهم جداً عند ممثل الشركة في هذه اللحظة).
- الشك بالذات: العديد من المشاعر المختلفة يمكن أن تحدث في هذه المرحلة ومن الشائع جداً أن يشعر الفرد بالشك بنفسه؛ حيث يشكك بنفسه أنه يستطيع ويقدر أن يتحسن ويتجاوز ما يمر به ويعتمد على نفسه، ومن الشائع أيضاً أن يشعر الشخص بالإثارة حيث أنه لا يعلم ما سوف يحدث خوفاً من المستقبل حزن وغضب.
- بالنسبة لجون فإن العاطفة الرئيسية والمشاعر الخاصة به كانت الشعور بالغضب، وأنه عندما أدرك أن فرص استمرار الشركة أصبحت ضئيلة جداً، وعندما وصل جون إلى المنزل في تلك الليلة اتصل بالمفوض حيث إنه يعرف المفوض منذ 15 عاماً شعر بالارتياح معه وشجعه على الاتصال معه في أي وقت:
- جون: لم تعطني الشركة فرصة بعد كل هذا التعب لهم، لم أحظى بفرصة لمعرفة ما يحصل، لم يخبروني حتى آخر لحظة، يا لهم من مجموعة تافهين، كيف أمكنهم القيام بشيء كهذا.
- ممثل الشركة: أنت غاضب جداً منهم، أستطيع أن أدرك ذلك من صوتك (جون غاضب ومع ذلك فهو يحاول أن يهدأ نفسه حتى لا يسيء لمثل الشركة).
- جون: لا أستطيع أن أفهم لماذا يفعلون ذلك، يا لهم من أغبياء، وكأنهم لا يهتمون بمن خدمهم وجعلهم أغبياء، أنا لست الوحيد بذلك، هناك الكثيرين ممن أمضوا فترة طويلة بالشركة، إنه شيء مقرف ما يقومون به.
- ممثل الشركة: أنت تشعر وكأنه تم خيانتك بعد كل ما قدمته لهم.

التحرك والتخلي (الاستسلام للواقع): كما يوضح الشكل (14) اعلاه يبدأ الفرد بعد ذلك بترك المشاعر مثل الغضب والإحباط والمشاعر الأخرى، ويبدأ الفرد بتقبل ما يحدث له، ويبدأ بالنظر إلى المستقبل. ومع مضي كل يوم يصبح من الواضح أن الشركة سوف تغلق أبوابها، ويبدأ جون بالتفكير بما سيحدث له لاحقاً وهو يعرف أن هناك بعض العاملين سوف يتم إبقاؤهم لغايات إغلاق الشركة، وليس هناك أخبار بأن أحداً سوف يشتري الشركة، والشركة تعطي العاملين أسبوعين إضافيين مدفوعة الأجور ولكن بدون أي حوافز أخرى، الأموال التي جمعها جون في فترة خدمته لن تتأثر بالإغلاق، وبينما هو عائد للبيت ليلة الجمعة يبدأ بالتفكير بالمستقبل، وفي المساء بدأ يراجع إعلانات عن موظفين مطلوبين في الصحف المحلية. في اليوم التالي ذهب لشراء الصحف من المدينة المجاورة ويخطط للبحث عن عمل يوم الاثنين، وفي المنزل بدأ بالتفكير فيما يستطيع عمله وما يجيده، على الرغم أن هذا حدث غير طوعي وغير متوقع إلا أن جون ترك غضبه ويأسه واستنكاره لإغلاق الشركة. جون لديه هواياته يمارسها من وقت لآخر وأصبحت الآن مسارات مهنية أساسية. ويفكر جون أيضاً بأعمال الكنيسة التطوعية التي قام بها سابقاً لمساعدة العائلات الفقيرة، وأصبحت أعماله الخيرية للمجتمع تشكل إمكانات وظيفية.

ففي هذه المرحلة تتشكل عند الأفراد ثورة من الانفعالات والمشاعر وتتلخص في وصف الأفراد ما يجب أن تكون عليه الأمور، وقد يقدمون النصيحة للآخرين في نفس الموقف المهني، اذ تكون لديهم أفكار عما يجب أن يفعلوه في حديثهم مع أشخاص معينين في نفس المجال. وقد تكلم جون بشكل مختصر مع ممثل الشركة يوم الأحد عن بعض الأعمال الخيرية للكنيسة.

- جون: الأمور تتحسن حالياً ولدي عدد من الأفكار أخطط لدراستها هذا الأسبوع سأخذ يوماً إجازة، وأتحدث لبعض الأصدقاء القدامى، لدي أفكار عن فتح كراج لسيارات أو العمل كمندوب مبيعات لقطع الغيار ولكني لم أتكلم مع أي أحد إلى الآن.

- ممثل الشركة: جميل أن أسمع منك هذا التفاؤل يا جون (من المريح أن يسمع أن جون تجاوز محنته بما يتعلق بإغلاق الشركة؛ بعض الناس يبقون في حالة الاستنكار والغضب من الشركة لأسابيع ولكن جون وجد مجدداً الثقة بنفسه، قد تتلاشى ولكنها على جميع الأحوال بداية).

- جون: أمل ذلك وأتمنى أن أجد شيئاً ما، لقد مرت فترة طويلة منذ أن فكرت بأنني سأفعل شيئاً كذلك وأعتقد أنني لم أفكر يوماً ما بأنني سأكون في مثل هذا الموقف، عندما أفكر بمسؤوليات جديدة لا أجدها سيئة لهذا الحد.

- ممثل الشركة: من الجيد أن أسمع منك ذلك الذي يتعلق بتذكيرك بمسؤوليات جديدة، ومن الجيد أن أرى هذا الأفق لديك، (يعطي التشجيع لاستكشاف نشاطات جديدة تساعد جون

للمضي في بحثه ليس فقط عن عمل ولكن أيضاً عن تفكيره الخاص).

البحث عن الوسائل: في مرحلة البحث عن الوسائل يبحث الفرد عن فهم كيفية اختلاف

الأحداث، وبسبب اختلاف عملية الإدراك يحاول الناس من خلالها ليس فقط فهم مشاعر الآخرين، ولكن أيضاً فهم مشاعرهم. بعد أن أنهى عمله لدى الشركة وأمضى أسبوعاً في البحث عن عمل؛ فإن جون مشغول بمتابعة أية دلائل للأعمال التي يبحث عنها حيث إنه اتصل مع عدد من المزودين ومصنعين قطع الغيار (الخاصة بالسيارات) لغايات العمل، وبدأ بالبحث عن إمكانية فتح محطة وقود أو كراج لتصليح السيارات.

بما أنه تعلم الكثير عن هذا الخيار فقد شعر بأنه لم يكن لديه الخبرة الكافية أو رأس المال، وحتى أنه لم يكن جاهزاً للعمل في كراج شخص آخر.

هذا جعله يشعر بأنه سار خطوة إلى الوراء ليس فقط مادياً، أنه ارتاح أكثر باستعمال المهارات التي اكتسبها في سنواته الـ 23 كخبرة كمندوب مبيعات لقطع غيار الدراجات الهوائية، وأيضاً أعاد جون النظر بميوله وقدراته وقيمه، وهذا الشيء لم يرقم به منذ سنوات عديدة، وعندما يقوم بذلك فهو يرى أن خسارته لعمله هو تحدي وفرصة ليحسن نفسه. وان فهمه لأسباب انهيار الشركة اتضح أكثر. ليس فقط لديه معلومات أكثر عن الوضع المالي لشركة، ولكن أيضاً قادر على أن يكون عنصر فعال بشكل أكبر بنظرته للأمور التي حدثت في الأسابيع الثلاثة الأخيرة.

الاستدخال/ التغيير الداخلي: المرحلة الأخيرة للتعامل مع النقلات هي التغيير الداخلي،

وتفرض تغيير في كل من القيم ونمط الحياة. قد يكون الفرد قد طور مهارات جديدة لتأقلم، وعاطفياً قد يكون مر بعدة تجارب تم دمجها واستدخالها وتقبلها، نتيجة المرور بعدة أزمات صعبة.

بعد ثلاث أشهر بعد صرفه عن العمل، اتصل جون بممثل الشركة ليخبره بالتطورات التي قام

بها:

- جون: تطلب الأمر شهران لكنني حصلت على العمل الذي اعتقد أنه سيكون احسن (تطور) وخطوة للإمام لي، لقد بدأت العمل الأسبوع الماضي بالعمل لدى شركة كبيرة لقطع غيار السيارات، عملي سيكون في المبيعات كالسابق وأيضاً إدارة بعض الموظفين، هذا الشيء قمت به. ولكن يشكل ما حدث معي بعلمي القديم الشعور بعدم الامان، لكن أنا أريد هذه الفرصة الآن والأشياء الجيدة.

- ممثل الشركة: يبدو أن ما أسمعه منك عن هذه الأشياء الجيدة رائع.

- جون: لقد كانت أشهر صعبة حيث إن الشهر الثاني الذي مضى وأنا بدون عمل كان محبطاً بشكل كبير. لقد بدأت أفقد ثقتي بنفسي وقدرتي في الحصول على عمل، وكنت أتساءل من سيوظف عجوز مثلي، ولكنني تابعت بالبحث حتى في الأوقات التي لا تشجع على ذلك، وكانت زوجتي حقاً نعم المساندة ونعم المشجع.
- ممثل الشركة: الصعود والهبوط يبدو قاسياً جداً (يبدو جون مختلفاً كثيراً، الخوف والغضب والتوتر اختفيا من صوته ويبدو أنه كان محظوظاً لحله هذه الأزمة).
- جون: بعض الأيام أكون حقاً مهتماً بشأن إمكانياتي وأياماً أخرى لا أكون، لكنني كنت قادراً على التفكير فيما إذا كنت أقدر عليه وفيما لا أقدر عليه. لقد حلمت بامتلاك مشروع خاص، ولكنه تطلب مني بعض الوقت لأدرك أنني لا أستطيع القيام بذلك مادياً، وربما لم أكن حقاً أمتلك الطاقة التي اعتقد أنني بحاجة لها.
- ممثل الشركة: لقد قمت حقاً بالكثير من التفكير بنفسك وبالمستقبل (إن بحث جون عن الوسائل لم يكن سهلاً ولم يدفعه خطوة للأمام، لقد كان مليء بالعقبات والبدايات).
- جون: لقد كان ذلك قاسياً ولكن عندما أفكر بما أصبحت عليه الآن، وبما كنت عليه قبل ثلاثة أشهر، أجد أنني أفضل بكثير الآن وأشعر أنني أكثر ثقة بنفسي، وإذا حصل لي ما حصل مجدداً فسيكون أسهل في المرة القادمة، الأشياء التي كنت أخاف منها سابقاً مثل فقداني لعملي وإيجاد عمل جديد قد لا تخيفني بمثل ذلك القدر الآن، واعتقد أنني أعرف أكثر عما يجب وما يمكن أن أفعله أكثر من السابق.
- ممثل الشركة: تبدو رائعاً (سمع جون وهو يتحدث بهذه الطريقة أدى إلى شعور جيد جداً لقد نقل جون هذا التغير إلى حياته، ونتيجة لذلك فإنه يشعر بشكل أفضل تجاه نفسه عما شعر به سابقاً بسبب هذه الأزمة؛ لقد تجاوز مخاوفه وشكوكه إلى حلول ممتازة لهذه النقلة).
- ليس كل الأزمات تتبع نموذج هوبسون وأدم (Hopson and Adams, 1977) ذو السبع مراحل مثلما اتبعها هذا المثال، حالة جون قدمت تلخيصاً لتتابع المراحل لعدد من المواقف مع الناس. كما سيتم توضيحها في الأمثلة في الأقسام التالية مع أنها لا تتناسب مع هذا النموذج بشكل تام.
- أنه من الواضح أن ليس الجميع قادراً على حل أزمة العمل بإيجاد عمل أفضل، بعض الناس يواجه أزمة العمل بأن يصبحوا جسدياً مرضى، وقد يقوم أحدهم بالانتحار، أو إيجاد عمل مؤقت أو لا يجد عمل على الإطلاق. إلا أن ميزة نموذج هوبسون وأدم أن المرشدين لديهم فكرة عما يتوقعوه مثلاً في المرحلة الثانية؛ إذ ينكر الفرد أن عمله مهم، نموذج أدم وهوبسون مفيد في أن يتقبل

المرشدون ذلك بدون أن يصدقوا أن تصريحات الفرد ستكون صادقة لفترة طويلة من الزمن. ويتقبل المرشدون الإنكار كمرحلة (مفهوم)، إذا لم تتناسب حالة الفرد مع نموذج هوبسون وأدم فليس هناك دواعي لمحاولة إخضاعها لذلك، الأزمات المتعلقة بالعمل والتي ترتبط بشكل خاص بالنساء وبالعوادات والتقاليد والتي سيتم شرحها في القسم الثاني لا تتناسب مع هذا النموذج.

أزمات العمل التي تؤثر على النساء: هناك ثلاثة أنواع عامة من الأزمات التي تؤثر

في النساء أكثر من الرجال. النساء أكثر عرضة للتعرض لتمييز لاتخاذ قرارات تخص تربية الأطفال، ومواضيع الأسرة، ومواجهة الاعتداءات الجنسية. التمييز يكون غالباً غير متوقع أو غير طوعي، ويكون تأثيره أكثر، ويوضح المثال لاحقاً تفسيراً لذلك.

النقلات داخل وخارج نطاق العمل أو من العمل الجزئي إلى العمل الكلي؛ هي قرارات تتخذها العديد من النساء في أوقات من حياتهن، وتأخذ بعين الاعتبار الأطفال والأسرة، فقد كان لباردويك آراء بتربية الأطفال والأسرة بمراحل مختلفة في حياة المرأة، مثل هذه النقلات تميل لكونها متوقعة وطوعية ولكنها ليست دائماً هي القضية الأساس، وبغض النظر عن نوع التحرشات الجنسية والمرور بكل من المعاناة الشخصية والأزمات المهنية والتي يمكن أن تؤدي إلى تجربة مريرة. وصف بيتس وفترزجيرلد (Betz and Fitzgerald, 1987) وفيتزجيرالد وأور ميرود (Fitzgerald and Ormerod, 1993) بعمق الأبحاث عن التمييز بسبب تربية الأطفال في نطاق العمل والتحرشات الجنسية، والعلاقة بين الأسرة والعمل وتأثير التحرشات الجنسية سيتم وصفها من خلال نظرية هوبسون وأدم (Hopson and Adams, 1977).

الدخول والخروج المؤقت من نطاق العمل: قد تتبع النساء أنماطاً عديدة في

الدخول والخروج بنطاق العمل؛ فالعديد من النساء قد يكون ترك العمل عليهن سهلاً نوعاً ما، وبعضهن قد يشاركن في برامج لترك العمل تسمح لهن بالعودة لعملهن، ومن ناحية أخرى فإن آخريات اللاتي تبقي خارج العمل لفترة طويلة، قد يضطرن إلى الدخول في عملية البحث عن وظيفة واختباراتها، وللبعض فإن الوظيفة التي كانت مرضية وتركتها قد تم تعيين أناس آخرين فيها، إدارة كل من الحياة الزوجية والعمل قد يعني تقليص العلاقات الاجتماعية، وزيادة التنظيم، وإهمال المنزل ونشاطات أخرى. لذا فإن تطوير أعمال مرنة تسمح بأعمال الدوام الجزئي وتبقى وقت للمنزل هو الأفضل، ويؤكد مودجن وفوستير (Morgan and Foster 1999) على دور العملية المعقدة لإعادة دخول المرأة لنطاق العمل والتعامل مع القوانين والتمييز العنصري بين الجنسين، عند استشارة النساء فإن استخدام الوسائل المساعدة لفحص الحواجز الخاصة بدخول المرأة للمهن قد يكون مفيداً، وذكر ماكريتر وتورس ورشيد (Mcwhirter, Torred and Rasheed 1998)

انه كلما تطورت سياسات التأقلم كلما قلت احتمالية اختبار عدد أقل من المراحل الموجودة في نموذج هوبسون وأدم 1977، ومع ذلك بالنسبة لبعض النساء الدخول أو إعادة الدخول لنطاق العمل قد يكون مؤلماً، وبشكل خاص إذا كان إعادة الدخول بعد الطلاق أو موت الزوج؛ فستجد المرأة نفسها بشكل غير مألوف وغير مريح مع مسؤوليات شخصية لإعادة دخولها وبقائها وكذلك بقاء عائلتها، وأن قرار العودة للمدرسة قد يسبب مشكلة مع احتمال زيادة الدخل في المستقبل، قد تصبح المدرسة عبئاً مالياً، بالنسبة للنساء اللواتي يدخلن عمل جديد، أو تدريب جديد، ان أمر العودة للمدرسة يعني العودة لمرحلة التوسع، عند التحدث إلى امرأة التي تعود لنطاق العمل قد يقرر المرشدون أنه يجب التغيير أولاً في التقدير الشخصي خلال عملية النقل. مثلاً ماري كانت معلمة في مدرسة ابتدائية لسبع سنوات، ولكنها قررت أن تعتني بعائلتها وتبقى في المنزل مع طفلها لمدة ست سنوات. وعندما أصبح طفلها في عمر أربع وست سنوات قررت العودة للمدرسة، اتصلت مع مدير المدرسة التي عملت فيها، وقامت بإعداد الترتيبات اللازمة لتعاود للتدريس فيها في شهر أيلول، وحيث أنها كانت مسرورة بالعمل قامت بإعداد الترتيبات لأولادها للذهاب للمدرسة ولحضور البرنامج بعد المدرسة.

رشا: مثال اخر من ناحية أخرى عملت مدرسة لست سنوات وبعد عشرين سنة من الزواج مات زوجها فجأة تاركاً وراءه القليل من المصادر المالية، وولدان في الثانوية والآخر في الكلية، وانها كرهت التدريس ولم يكن لديها أي خطط للعودة للعمل، وهنا أصبح لديها أزماتان موت زوجها ومتطلبات العودة للعمل. فترة التوقف التام / التثبيت لدى رشا (الشلل أو الصدمة) استمرت لأربع أسابيع مصدومة بسبب الموت المفاجئ لزوجها، ولم تمر بفترة من الاستنكار ومع ذلك أصبحت محبطة ولم تجد سبباً للحياة، ساعدها أقرباؤها مع أطفالها، ولكن بعضهم لم يكن صبوراً، وأخيراً تركت رشا حزنها وبدأت بالتخطيط لأولادها، وقامت ببعض المحاولات للحصول على عمل، وأخيراً ثبتت بعمل بأن تكون امينة صندوق في محل تجاري، ومن هذه النقطة لم يكن لديها الطاقة لاستغلال قدراتها وقيمها، وبعد سنة بدأت تتردد عند مرشدين مهنيين ليساعدها على أن تقرر ماذا تريد أن تفعل، وبعد ذلك بسنة ونصف من موت زوجها كانت تتحرك إلى الأمام والخلف بين مرحلتين الترك (التخلي) والاختبار، وأخيراً بدأت بالبحث عما قد يكون مناسباً لها.

هذان المثالان يلخصان المدى الكبير لردات الفعل عند النساء عند إعادة الدخول للعمل.

التحرش الجنسي: عندما يحدث التحرش الجنسي وبالاعتماد على طبيعته قد يكون غير متوقع وأزمة غير طوعية، وقد يهدد عمل الشخص وصحته الجسمية، فالتحرش الجنسي هو شكل من أشكال التمييز الجنسي والتهديد الجنسي والحواجز الجنسية، النكات والتعليقات الجنسية

واللمس الذي تتعرض له من شخص تقوم بعملها معه. ذكر ولس (Welsh, 1999) ان النكات الجنسية تعد تحرشاً، هناك خمس مستويات للتحرش، والتي أعتمد عليها فيتزجيرلد وشولمان 1985 في بناء وتطوير استبيان التجارب الجنسية بإدراج هذه المستويات. وذلك لتعريف الفرق بين أنواع التحرشات الجنسية التي يمكن أن تتعرض لها النساء (Palud, Defour, Attah and 1999) (Betts).

المستوى الأول: التحرش الجنسي (ذكر وأنثى) يعود ذلك إلى عدد من التلميحات أو التصرفات الخالية من اللمس، الأمثلة: قد تتضمن أن يتم إخبارها بقصص إباحية أو أن تستمع إلى تلميحات جنسية بذيئة.

المستوى الثاني: التصرفات المفرية (بذيئة) وتشمل هنا على مبادرات جنسية غير سليمة، قد يقوم فرد بمناقشة الحياة الجنسية للمرأة أو يعبر عن اهتمامه بها.

المستوى الثالث: الحواجز الجنسية، وهذا يعود على طلب نشاطات جنسية كمقابل نوع من المكافآت يتم عرضها من قبل المسؤولين، وقد يكون العائد درجة أعلى أو زيادة في الراتب.

المستوى الرابع: التصرفات الجنسية القسرية، وهذا عكس المستوى السابق حيث أنه يغصب الفرد على الفعل الجنسي بالتهديد أو العقاب، مثلاً إذا طلب من المرأة ذلك إذا لم تستجب لهذا التصرف الجنسي سترسب في الفصل أو تطرد من العمل، وبشكل عام كله تهديد لمستقبل المرأة.

المستوى الخامس: الاعتداء الجنسي، مثل هذا التصرف يشتمل محاولة اللمس والمسك والتقبيل.

هذه التعريفات تزودنا بطريقة مفيدة لرؤية الطرق المختلفة التي يمارسها الأفراد للاعتداء الجنسي الذكور والإناث، وعادة يميل كل من الذكور والإناث إلى لوم الضحية للاعتداء الجنسي ويتفق كل من الرجال والنساء على أن هذا التصرف تحرش. الا أنهم احياناً لا يحددون هل هو تحرش بشكل رومانسي أو اعتدائي.

وعند فحص رد فعل الموظفين اتجاه التحرش الجنسي لم تكن استجابة النساء والرجال مختلفة في تعريف التحرش الجنسي، ولكن النساء كانت أكثر ميلاً على إشراك الطرفين في تحمل المسؤولية؛ وان كيفية تصرف النساء الذي يتسم بالود يفهمه الرجال على أنه يمكنه التحرش الجنسي؛ لذا بعض أنواع التحرش يمكن أن يكون سببه الرئيس عدم الفهم الصحيح للنساء (Stockdale, 1993). ووجد بروير وستولر ولافيتا (Pryor, Lavite and Stoller, 1993) أن الرجال الذين يميلون بتصرفاتهم إلى التحرش الجنسي في نطاق العمل يكونون على الأغلب قد

ربطوا ما بين التصرفات الجنسية وبعض التصرفات الاجتماعية لطرف الآخر.

انه من خلال التعريفات المختلفة لتحرش، ومن خلال التتابع لتحرش الجنسي، من صعب تحديد حادثة التحرش الجنسي؛ ومن هو الأكثر تعرضاً للتحرش. ذكر فيتزجيرالد وأورميدور (Fitzgerald and Ormerod, 1993) أن التحرش الجنسي نادراً ما يتم الإبلاغ عنه من قبل الرجال باستثناء المستوى الأخير من التحرش، والتعرض للتحرش الجنسي من نفس الجنس هي غير شائعة أيضاً، والنساء اللاتي تعرضن للتحرش الجنسي يتم تصنيفهن وفق تحرش الجنسي، بغض النظر عن عمر النساء فإنهن يترددن في التبليغ عن التحرش، والنساء العازبات يبلغن أكثر من المتزوجات وقليل من المعلومات تتوفر لاختلاف حوادث التحرش بالنساء.

مجموعة من الدراسات قد اختبرت الاختلاف في حوادث التحرش الجنسي في عدة مجموعات، وفي عينة من النساء المحاميات 66% منهم يعملن في العمل الخاص المستقل و50% في القطاع الخاص قمن بالإبلاغ عن تحرشات جنسية خلال عامين فيتزجيرالد (1987) ذكر أن النساء اللاتي يعملن بالتجارة ويلبسن اللون الأزرق قمن بالإبلاغ بشكل أكبر عن التحرشات من السكرتيرات والمحاميات والمحاسبات.

كيف تكون ردة ضحايا التحرش الجنسي لهذا الحادث؟ ولخص فيتزجيرالد رد الفعل في مجالين رئيسيين: داخلي سياسات التعامل الداخلي تشمل ما لاحظته هوبسون وأدم مثل الانخفاض بتصرفات أو إنكار مقدار الإهانة المتسببة، سياسات داخلية أخرى هي التأقلم مع هذا التحرش واختلاق عذر للمسبب مثل أنه لم يقصد ذلك، أو تحمل المسؤولية مثل أن يقال لم يكن يجب أن ارتدي هذه الملابس. وخارجي؛ مركزة على السياسات الخارجية وتشمل تجنب الشخص المسبب ويمكن أن تشمل أيضاً مواجهة الشخص المسبب وإخباره أن تصرفه مكروه. وذكر يورد وانيكورد (Yord and Inekword, 1990) أن نصف العينة المتعلقة بإطفائيين استجابوا للتحرش الجنسي بشكل شرس شفوي، والنظر غير البريء، والقليل استجاب بشكل جسدي مثل أن يدفع المسبب باتجاه الحائط، التصرفات الخارجية الأخرى تشمل الحصول على دعم من مؤسسة مثل من مشرف؛ للحصول على دعم اجتماعي في مثل هذه الأحداث التي تميل للتأثير على الأعمال الأخرى للضحايا وتشتمل على العلاقة مع المسؤولين والزملاء في العمل.

التحرش الجنسي: ينتج عنه مجموعة اعراض او نتائج، وقد وصف كل من جوتك ولوس Gutek & Loss أربعة مراحل تمر بها المرأة نتيجة للتحرش الجنسي، والذي يؤثر سلبيا في علاقتها مع الآخرين أو يظهر عليها اعراض ما بعد الصدمة او امراض نفسيه:

◆ الارتباك ولوم النفس *Confusion and self-blame*: تلوم نفسها بسبب تعرضها للتحرش او

تحمل نفسها المسؤولية بسبب تعرضها للتحرش.

♦ الخوف والقلق *Fear and anxiety*: قد تشعر المرأة بالخوف من قياده السيارة او حتى الاجابه على الهاتف.

♦ الاكتئاب والغضب *Depression and anger*

♦ خيبة امل وتخيبط او عدم وضوح الرؤية *Disillusionment* عدم قدره على طلب المساعدة من اناس مختصين او رفع قضيه على الشخص الذي تحرش بها.

مثال روبيرتا هي محامية في الثلاثين من عمرها من عائلة بورتريكية فقيرة في نيويورك؛ شقت طريقها في الكلية من خلال منحة، وتخصصت في الأمور الغربية وكانت سعيدة في تدريبها وتتطلع للتقدم للأمام في الشركة التي انضمت إليها بعد ست أشهر. وكانت تعمل لدى مؤسسة قانونية صغيرة لمدة ثلاث سنوات بعد التخرج، وقد عرض عليها زيادة في الراتب بالعمل لدى مؤسسة جديدة، وفي أحد الأيام أرادت أن تتناول قلم رصاص وقع على الأرض وتصادف وجود مسؤول قسم القانون لديها، وفي هذه اللحظة تحرش بها حيث لمس مؤخرتها وصدمت بما حصل واستمرت بعملها وازداد غضبها يوماً بعد يوم، وعندما أرادت أن تغادر أحد الأيام قال لها مسؤولها (دعيني أساعدك في ارتداء معطفك) وقبل أن يكون لديها الفرصة لترد ليقوم بذلك فقد لمس صدرها، تقول له ببرودة لا تفعل وأبعد يديك فيرد عليها لا تتذمري لم أقصد شيئاً، يصافحها ويفادر، تذهب هي لشقتها وتتصل بأحد الأصدقاء وهو ضابط ارتباط بالجامعة التي تقوم بمشروع التخرج فيها:

- المحامية: لا أصدق ما حدث اليوم يجب أن أكلّمك بخصوص ذلك، رئيسي الذي بالكاد قال لي شيء منذ بداية عملي لمسني مرتين اليوم على مؤخرتي وصدري، هل تصدق ذلك بعد ذلك يقول التافه الغبي لا تتذمري، من يعتقد نفسه.

- الصديق: يا له من شيء مريع وأكيد شيء مؤلم.

- المحامية: لم أقبل أبداً بحصول ذلك من يعتقد نفسه ليفعل ذلك.

- الصديق: لم أرك من قبل غاضبة هكذا لا بد أنه أمر مريع.

في نهاية ال 45 دقيقة من المحادثة تقول روبيرتا أعرف أنه يجب أن أفعل شيئاً، هل أستطيع التحدث إليك الليلة (ولاحقاً تلك الليلة يتحدثان عن كيفية مواجهة المسؤول والذي يتكلم أيضاً في دائرة قانونية، وكيف يتابع ذلك وتترك لنفسها العنان في رد الفعل على الموقف حتى تتمكن

من التصرف، وبشكل مثالي ستمكن بهذه الطريقة من معاقبة المسؤول، وسيختفي مثل هذا التصرف، ومع ذلك هناك إمكانية أن تخسر عملها في هذه المؤسسة).

الآزمات المهنية المؤثرة على الاتجاهات التقليدية عند الناس: العنصرية

هي مشكلة رئيسية للكثير من المجموعات الفردية في العمل، ويواجه الفرد العنصرية بشكل خاص عندما يكون في مرحلة التأسيس (البداية) ويكون عمله مهماً وتقييمه لنفسه كذلك، ممكن أن تصبح العنصرية مدمرة، تأخذ العنصرية عدة أشكال، سماع زبون في قسم المبيعات يقول (يا زنجي) لزبون آخر حتى لو لم يكن بعينه مباشرة، ولكنها قد تعد أزمة، ويعتمد ذلك على الموقف والمشرّف ومواقف أخرى عديدة.

مواضيع ارشادية: هناك مواضيع أساسية يواجهها المرشدون عند التعامل مع أحد الأفراد

الذي عنده أزمة مهنية أو نقلة نوعية في عمله، يركز المرشد أولاً على النقالات السابقة للفرد، ثم عندما يكون الشخص المرشد مثلاً نفسه في أزمة، ويجب أن يتذكر المرشد أن كل شخص يمر بأزمة مختلفة عن غيره، وتختلف الآزمات التي يمر بها المرشدون عن الآزمات التي يمر بها الأفراد العاديون. وبما يخص بالمرشدين أنفسهم، فهو يتعامل مع ردة فعل المرشدين عندما يكونون أنفسهم في أزمة، فالمرشد الذي عنده مشكلة طلاق أو فقدان عمل قد يكون تفكيره أقل بقليل من الذي ليس عنده هذه المشكلة.

أن الآزمات المهنية والتنقالات خلال العمل تميل إلى أن تكون صعبة التعامل معها عندما تكون غير متوقعة وغير طوعية، وعند حدوثها في جو عمل يكون على درجة عالية من الضبط والصمت، فالنتائج تكون مؤلمة ومحطمة للشخص. ويمر النساء والأشخاص من ثقافات مختلفة بتجربة التمييز العنصري كنوع من الآزمات التي يمر بها الراشدون. وكذلك قد تواجه النساء مواقف صعبة عند الدخول والخروج لنطاق العمل بسبب أمور تتعلق بتربية الأطفال، وكذلك التحرش الجنسي المدمر لتطور وظيفة المرأة، ويمكن أن يمر المرشدون أنفسهم أيضاً بالمشكلات التي يساعدون الأفراد على تجاوزها.



نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي





النظرية المعرفية والتعلم الاجتماعي Social Learning and Cognitive Theory

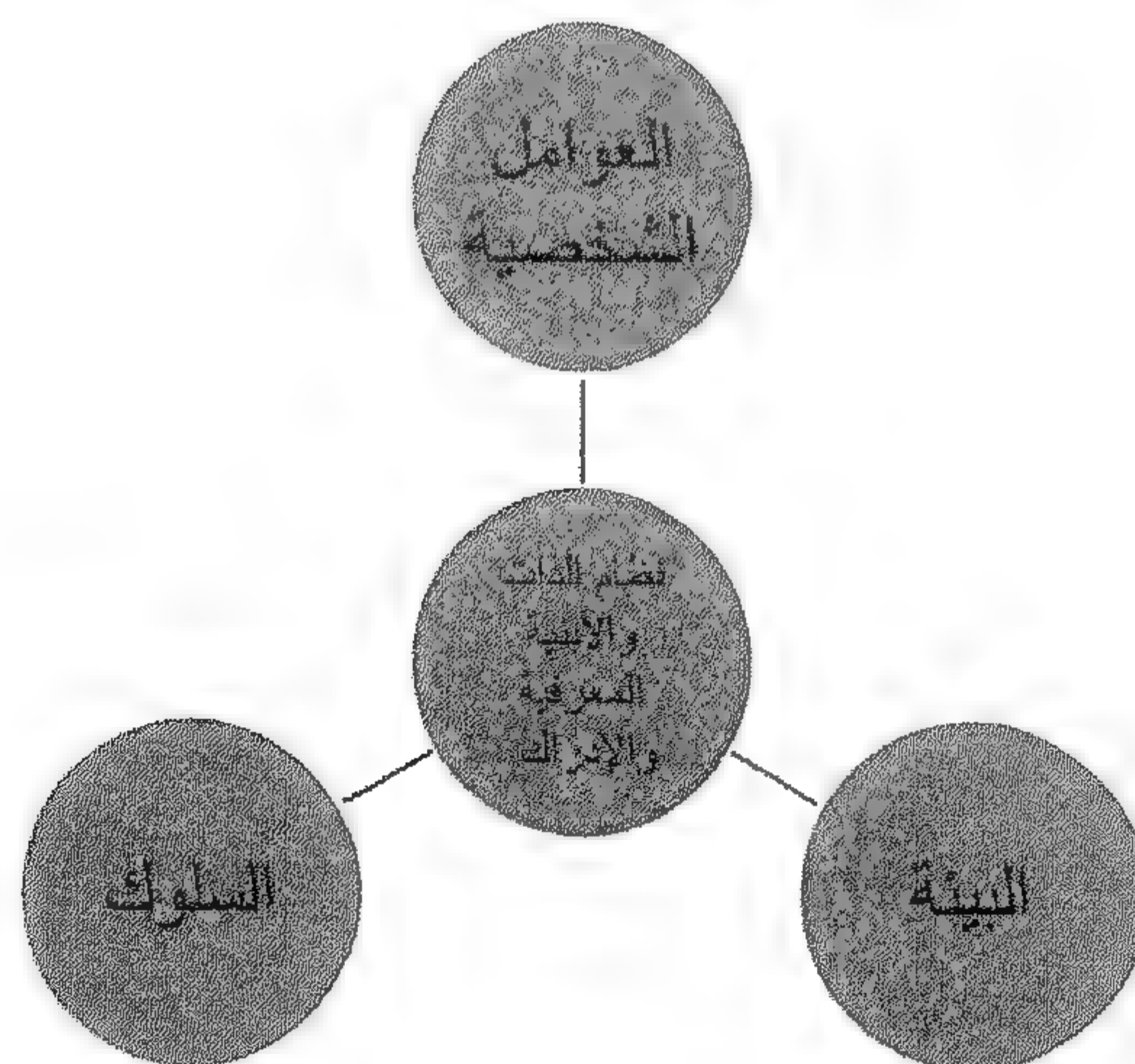
احتلت دراسة التعلم عند الإنسان جزءاً كبيراً من البحوث النظرية والتجريبية في علم النفس التربوي، ويعد البرت باندورا *Albert Bandura* الذي ولد في كندا عام 1925، ويعمل حالياً استاذ العلوم الاجتماعية في علم النفس في جامعة ستانفورد *Stanford University* صاحب هذه النظرية. وقام باندورا منذ عام 1969 بجمع البحوث التي تدعم التعلم الاجتماعي ومراجعتها. ووجد أن السلوك الإنساني يعتمد على نظريتي التعزيز والتعلم بالملاحظة. ويعتقد باندورا بأن شخصية الفرد تنمو من خلال خبرات التعلم أكثر من الوراثة أو الغرائز. وعرف باندورا (Bandura, 1986) دور السلوك في التعلم وأكد على أهمية التعلم بالملاحظة. وذكر أهمية الأفكار والتصورات في الوظائف النفسية. وأرجع السلوك إلى تفاعل الفرد مع البيئة والعوامل الشخصية (الذاكرة والمعتقدات والإدراك والإدراك الشخصي والسلوك الفعلي)، وأنها نظام تفاعل ثلاثي متبادل، وفي هذا النظام فإن كل عامل من العوامل الثلاثة يؤثر في العاملين الآخرين وأن تنظيم العوامل الثلاثة هو نظام ذاتي للأبنية المعرفية التي تحدد السلوك عند الفرد. فالاستيعاب يقرر سلوك الفرد. ولكن كيفية تنظيم الفرد لسلوكه يعتمد على نظريته في كيفية التعامل مع صعوبات الحياة وارتباطه بفاعلية الذات *Efficacy Self*.

وهناك نظريتين مهمتين في النمو المهني اعتمدتا على نظرة باندورا. نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية الاجتماعية المعرفية المهنية واللذان تؤكدان الاعتماد على نظرية فاعلية الذات.

نظرية التعلم الاجتماعي لكرومبلتز Krumboltz's Social Learning Theory

طور جون كرومبلتز وزملائه نظرية التعلم الاجتماعي المهني في كيفية اتخاذ القرار المهني، والتي تؤكد على أهمية السلوك أو رد الفعل والإدراك (المعرفة والتفكير) في اتخاذ القرارات. وهذه النظرية تختلف عن النظريات الأخرى لأنها تركز على تعليم المسترشد أساليب اتخاذ القرار التي تساعد في إتباع أساليب فعالة في الاختيار المهني من بدائل مهنية، والتعامل مع الأحداث غير المتوقعة. وتركز النظرية على مساعدة المرشد في تفسير القضايا، ويؤكد الإطار العام لهذه النظرية على العوامل الوراثية، والظروف البيئية، وخبرة التعلم ومهارات تحقيق المهام. ومهارات الإرشاد السلوكي مثل التعزيز والنمذجة، والتي تعد أدوات مهمة لتحديد وتصحيح المعتقدات المعيقة في عملية اتخاذ القرار، ويمكن لكل من المرشد والمسترشد استخدام مهارات النظرية المعرفية السلوكية في التعامل مع قضايا تتعلق بالمهن ومواجهة المواقف غير المتوقعة.

وتحاول نظرية كرومبلتز الإجابة عن عدد من الأسئلة، مثل لماذا يختار الفرد تخصصاً دون آخر أو كلية دون أخرى؟ ويتم ذلك من خلال تفحص أربعة عوامل أساسية: العامل الوراثي، والظروف البيئية، وخبرات التعلم، ومهارات تحقيق المهتم. وكل عامل من هذه العوامل يلعب دوراً مهماً في الاختيار النهائي من بدائل عدة محددة، والشكل (15) الآتي يوضح عوامل عملية التعلم الاجتماعي أي التي توضح التفاعل الثلاثي التبادلي وظهور دور الذات والابنية المعرفية والإدراك المحرك للتفاعل المتبادل الثلاثي.



الشكل (15): عوامل عملية التعلم الاجتماعي في التفاعل التبادلي الثلاثي

اذ يوضح الشكل طريقة تفاعل العوامل مع بعضها البعض. ومع ان نظريات النمو المهني تركز على القدرات الموروثة وأحداث البيئة، إلا انها لا تؤكد على اهمية الخبرات المتعلمة ومهارات تحقيق المهام كما تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي وفيما يلي وصف لهذه العوامل في اتخاذ القرار.

1 - العامل الوراثي: *Genetic Endowment* يشير العامل الوراثي الى الجوانب التي يرثها الفرد، اي الجوانب الفطرية غير المتعلمة. وتتضمن الشكل الخارجي، مثل الطول ولون الشعر والبشرة، والاستعدادات الجسمية مثل القابلية للمرض والصفات الأخرى. بالإضافة الى ان بعض الأفراد يولدون بقدرات خاصة مثل الفن او الموسيقى والكتابة والرياضة وما شابه ذلك. وقد تصبح موهبة مميزة لصاحبها. عموماً كلما ارتفع مستوى القدرات الفطرية لدى الفرد كلما استجاب للتعلم والتدريب. مثلاً، ان فرداً بقدرات موسيقية قليلة وعيوب في الصوت، لا يتجاوب بطريقة جيدة لتعلم الموسيقى مهما تدرب عليها، وقد يتقدم لكنه لا يصبح موسيقاراً ماهراً. ان قضية مقدار القدرة التي يرثها الفرد وكيف يتعلم مسألة ليست سهلة. وأن نظرية التعلم الاجتماعي لا تتعامل مع هذه القضية مباشرة، الا انها تركز على تعليم وتحسين المهارات والقدرات عندما يكون الوقت مناسباً. وأنها ذات اهمية في عملية اتخاذ القرار.

2 - ظروف وأحداث بيئية: *Environmental Condition and Events*، هناك عوامل بيئية عدة تؤثر في الفرد بدرجة جوهرية وتؤثر في اختيار المهنة، وهي عموماً خارجية، وتشمل اعتبارات اجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية. بالإضافة الى عوامل بيئية مثل الطقس والعيش في بيئة ملوثة او عوامل بيئية جغرافية مثل الكوارث والزلازل ودرجة الحرارة الباردة او الحارة جداً، ويصف مايكل وكرومبلتز *Michel & Krumboltz 1996*، عدة ظروف وأحداث اجتماعية وتربوية ومهنية تؤثر في الفرد في اتخاذ القرار المهني، منها ما هو مخطط له وآخر غير مخطط ولكنها خارج ارادة الفرد.

3 - عوامل اجتماعية: *Social Factors* تمثل العوامل الاجتماعية التغيرات التي تحدث في المجتمع وتؤثر كثيراً في توفير الاختيارات المهنية، مثل التقدم التكنولوجي وتحسن الطب والتغيير في المواصلات مثل زيادة سرعة السيارات والطائرات، والتي تخلق فرص عمل جديدة، كما أن الاتصالات واستخدام الحاسوب في عملية المعلومات في حقول مختلفة أثر بالغ في سوق العمل، كما إن إساءة استخدام التكنولوجيا ونفاياتها يؤدي الى وظائف جديدة مهمة في الهندسة البيئية وإدارة المخلفات، وأن استخدام المصادر الطبيعية مثل النفط الذي يتطلب اساليب جديدة للبحث عنه واستخراجه وتصنيعه. وتؤثر النظم الاجتماعية مثل نظام الضمان الاجتماعي، وبرامج شؤون الجيش وبرامج الرعاية الاجتماعية في حاجة سوق العمل من قوة عاملة. وهي تؤثر على الوضع

المالي والبحث عن وظائف، وهي ايضا تتطلب فريق لإدارة العمل، وهذا كله يخلق فرص عمل جديدة. كما ان المجتمعات تختلف بحاجتها الى المهن؛ فالسهول تتطلب اصحاب مزارع ومزارعين، بينما المدن تتطلب تجار ورجال مبيعات، والمصانع تتطلب مهندسين وعمال حرفيين، وتحتاج المستشفيات إلى اطباء وعاملين بالمهن الطبية المساندة.

4- التسهيلات التربوية: *Educational Conditions*، يؤثر توفير فرص التعليم في العوامل الشخصية والاجتماعية للأفراد والمجتمعات، مثل الدرجة التي يقدر بها الآباء قيمة التعليم العالي وقدرتهم على المساعدة المالية، أو نظام المدرسة الذي التحق به الطالب، أو المعلمين أو مصادر التعليم التي يوفرها النظام التعليمي، وهي تعمل على تطوير ميول الفرد وقدراته وقد تسبب احباط له. كما أن تنوع وتفاوت فرص التعليم الجامعي أو المدارس التقنية أو المدارس العسكرية والتلمذة، وتوفير المساعدات المالية في هذه المؤسسات عوامل مؤثرة؛ الا انها تتوقف على قدرة الفرد في تحقيق متطلبات الالتحاق في مهنة من عدة مهن.

5- ظروف العمل: *Occupational Condition*، هناك عدد من العوامل التي تؤثر في الوظائف وسوق العمل التي لا يملك الفرد فرصاً لتحديدها، وأهمها فرص العمل الموسمية التي تتأثر بالعوامل الجغرافية مثل قطع ونقل الخشب وصيد السمك. أو التي تتأثر بتغير الظروف الاقتصادية، ومتطلبات التعليم أو الدراسة وأن بعض المهن تتطلب شهادات، أو ترخيص أو درجة كلية متوسطة أو تدريب آخر. كما أن الراتب والقيم الثقافية والمكانة الوظيفية والعرض والطلب مؤثرة في الاختيار المهني، ايضا قوانين العمل ونظم النقابات تحدد عدد الأشخاص في كل مهنة، ومتطلبات السلامة لمهن محددة لها دور في الاختيار المهني.

6- خبرات التعلم: *Learning Experiences*، يكون لدى الفرد ملايين الخبرات السابقة التي تؤثر في اتخاذ قرار مهني، وهو يتعرض مئات المرات خلال اليوم في البيت والشارع والمدرسة لاتخاذ قرار، ويستجيب لبعض المعلومات ويشعر بالراحة لها، او يشعر بالتشويش والارتباك او عدم التشجيع وهكذا. لذلك فإن الخبرات التعليمية تختلف من فرد لآخر. وهناك نوعين من انماط خبرات التعلم الأساسيين؛ الأول، خبرات التدريس الآنية المباشرة (*h*) والثاني الخبرات المصاحبة (*O*)، وهي مهمة في الاختيار المهني لأن اداء الفرد في مهنته نتاج خبرات التعلم.

النمط الأول؛ خبرات التعلم من خلال التدريس: *Instrumental Learning Experiences* وهي لها الثلاثة مكونات الآتية:

- التعلم السابق: وهو الأحداث السابقة لسلوك، ويشمل كل الظروف ومنها العوامل الوراثية، والقدرات والمهارات الخاصة، والظروف والأحداث البيئية، والمهام والمشكلات، التي قد

استجاب لها الفرد.

- السلوك: هو أداء الفرد في مواقف الحياة، وقد يكون صريحاً واضحاً أو ضمناً غير ملاحظ.، ويتم التعرف عليه من خلال الامتحانات الشفهية والكتابية، أو قراءة حول الموقف أو التحدث مع الشخص.
- النواتج: ان نتائج السلوك قد تكون ايضاً واضحة أو ضمنية غير ملاحظة، قد تؤثر نواتج سلوك الفرد بالفرد والآخرين، وإذا كانت نتائج السلوك إيجابية فقد يعيد الفرد السلوك في مواقف مشابهة إذا الفرد حصل على (أ) في امتحان فهو يستمر في متابعة الدراسة في التخصص، ويدرس مواد أخرى في نفس الموضوع أكثر مما لو أخذ علامة ضعيف في الامتحان.

النمط الثاني: خبرات تعلم مصاحبة: (O) Associative Learning Experiences عندما يقترن موقف كان محايداً مع موقف إيجابي أو سلبي يحدث تعلم ارتباطي. وهناك نوعين من خبرات التعلم الارتباطي، النوع الأول: الاشتراط الكلاسيكي الذي يحدث خبرات تعلم مصاحبة، ويعمم الحدث ضمن مصنفات خبرات. فإن تعطل المصعد بين ادوار لمدة نصف ساعة، فإنه يعمل على تعميم خبرة الخوف من المصاعد، إلا ان خبرة ايجابية لركب المصاعد قد يغير الخوف من المصاعد، ويرجع الى ان يكون حيادي، والنوع الثاني يحدث تعلم مصاحب من خلال ملاحظة الآخرين ولكن تأثيره يكون أقل فملاحظة المعلم وهو يدرس يؤدي الى ان يتعلم الفرد من خلالها عن صفات الشخص والأسلوب والمهنة. كما هو في ملاحظة الخوف من طبيب الأسنان أو المصاعد، التي تؤدي الى تعلم مصاحب. الا ان اكتساب خبرات نتيجة اتقان القراءة والاستماع يؤدي الى ان يتعلم الفرد بدقة عن المهن، ولكن يحدث تعلم غير دقيق عن طريق الاستماع فقط، مثلاً عند سماع ان العاملين في البنوك يسرقون اموال العملاء، او ما شابه ذلك فهذا يؤدي الى خبرات سلبية نحو موقف او مهنة او عاملين بمهنة.

7 - مهارات التوجه نحو المهمة: *Task Approach Skills* ان فهم كيف يوصل الفرد إلى مهمة محددة مهم في اتخاذ قرار مهني. وهي تتطلب وضع غايات أو أهداف، وتوضيح القيم، وتعميم البدائل، والحصول على معلومات مهنية. وإنها نتاج تفاعل بين العامل الوراثي والظروف البيئية والخبرات التعليمية، وهو بالتالي يؤدي إلى تنوع المهام وتنوع المهارات المرتبطة بالمهمة؛ مثل مهارات الدراسة، وعادات العمل، وطرق التعلم، وكيفية الاستجابة انفعالياً، فهي جميعها نتيجة تفاعلات بين صفات موروثية، وقدرات خاصة وظروف بيئية، ونتيجة عملية التعلم وخبرات التعلم المصاحبة. فالمهام تعتمد على الخبرات السابقة التي تؤثر في مخرجات المهام. ان دراسة اللغة مثلاً تعتمد

على القدرة الفطرية، إلا ان العوامل الأخرى مثل كيف تدرس وتحضر لامتحان يؤثر في اكتساب اللغة، وفي علامة أو نتيجة الفرد. أن مهارات أداء مهام معينة لها تأثير مهم على اتخاذ القرار المهني. وإن تطور مهارات أساسية لأداء الفرد لمهمة أساسية في نظرية التعلم الاجتماعي تساعد في اتخاذ القرار المهني. وإن الأفكار والمعتقدات تأتي من خلال العوامل التي تمت مناقشتها. فالأفكار والمعتقدات عن الذات والعوامل الوراثية والظروف البيئية وخبرات التعلم ترتبط بتوجه الفرد لاكتساب مهارات أداء المهمة.

عملية الإرشاد وفق نظرية كرومبلتز في التعلم الاجتماعي: تتم عملية الإرشاد عند كرومبلتز وفق الخطوات الآتية:.

أولاً: معرفة المهارات السلوكية والمعرفية للمسترشد: Client Cognitive and Behavioral Skills

يتم التعرف على المهارات السلوكية المعرفية من خلال كيفية تطبيق الفرد لخبرات التعلم وقدراته الموروثة. وهي ذات تأثير مباشر في الاختيار المهني والقضايا المهنية، وقد يلاحظ الفرد نفسه وامكانياته وقدراته وميوله وقيمه نحو العمل، وبيئته التي يستخدمها فيما بعد في الاختيار المهني، ويقوم بالتعميم عن مهارات عالمه الخاص الى عالم العمل والأحداث الأخرى الخارجة عن الفرد، كما ان مهارات أداء الفرد ترتبط بأخلاقياته في عملية اتخاذ القرار، وأن نظرية التعلم الاجتماعي تفسر السلوك الضمني الذي يؤدي الى خبرات أكثر تزود الفرد بفرص أفضل في اتخاذ قرار. وتتضمن المهارات السلوكية المعرفية عند الفرد ما يأتي:

1 - تعميم ملاحظة الذات عن القدرات: Self Observation Generalizations about Abilities

يقوم الفرد بملاحظة قدراته في أداء مهام معينة بشكل أفضل بالاعتماد على الخبرات السابقة والمعلومات عن ذاته؛ مثلاً يحسن العزف أو جيد بالرياضيات، أو ماهر في التعامل مع الأطفال أو رعاية كبار السن. إلا ان الأفراد يختلفون في تقبل أو تقدير كفاءتهم فاحدهم يعدّ تقديراً جيداً بعلامة عالية، بينما الآخر يعدها علامة غير جيدة. كما أن المعلومات في التعميم عن قدراتهم تنتج من مقارنة رؤية الأفراد لإمكاناتهم بنظرة الآخرين لهم.

2 - تعميم ملاحظة الذات عن الميول: Self Observation Generalizations about Interests

ان ملاحظة الفرد لما هو جيد به، يعمم من خلاله ما يحب ان يقوم به. فإذا الشخص في حصة الأحياء لا يحب تشريح الحيوان يمل من دراسة التشريح، ولا يحب التعلم عن النبات، أي يعمم ذلك على دراسة مادة الأحياء. فإن الميول قد تكون عامة أو محددة، وإن اختبارات أو مقاييس الميول تساعد في تقييم التعميم عند الفرد من خلال خبرات التعلم. وأنه عندما يصعب على الفرد تحديد ميوله يرجع الى خبرات تعلم سابقة لديه يتعرف على ما يحب ولا يحب.

3 - تعميم ملاحظة الذات عن القيم: *Values Self Observation Generalizations about* يصدر الناس احكاما عن سلوكيات وأحداث محددة مرغوبة. ويطورون من خلالها القيم الشخصية التي تتعلق بنشاط سياسي او ديني، او حب الفن او الموسيقى او الجمال الطبيعي للبيئة بعمق. وتتضمن قيم العمل رغبة الفرد بالتحصيل وتقدم بمهنته، ومنها ايضا يحقق الامان والمكانة ودخل عالي. وقد يكون من الصعب تحديد قيم العمل بسبب الاختلاف الثقافي. وقد تتعارض رؤية الفرد لإمكاناته وميوله والقيم مع العالم المحيط به.

4 - تعميم ملاحظة الذات عن العالم: *Generalizations about the Word* عندما يلاحظ الناس أنفسهم يلاحظون العالم الذي يعيشوا فيه. وان التعميم حول المهن مأخوذ من التعليم المقصود والتعلم المصاحب، او من خلال خبرات الواقع، احدهم لديه خبرة بالبيع المباشر يعمم الخبرة من خلال تعلم مصاحب، ومن خلال معلومات حديثة قليلة عن الوظائف، ومن الافضل ان يكون لديه معلومات مهنية تساعده على تعميم افضل حول عالم العمل.

5 - استخدام مهارات نظرية اداء المهام لاتخاذ القرار المهني: *Task Approach Skills Used in Career Decision Making* يطبق الفرد مهارات اداء المهام التي تعلمها في الدراسة او العمل، لان اتخاذ القرار المهني يتطلب تعاميم عدة حول الفرد وعالم العمل، وقد يحتاج الفرد الى معلومات اكثر حداثة عن ذاته وعن عالم العالم، باستخدام استراتيجيات التعلم لتعامل مع الأحداث غير المتوقعة.

ثانيا: الاستراتيجيات السلوكية للمرشد: *Counselor Behavioral Strategies*

قدم علماء النفس العديد من الأساليب التي تتعلق بتعلم السلوك، سيتم في هذا القسم تفسير اربعة من اساليب نظرية التعلم الاجتماعي تتعلق مباشرة في قضايا المهن في الإرشاد، وهي:

1 - التعزيز: *Reinforcement* تحدث للأفراد العديد من التعزيزات الايجابية لأعمالهم، ان التعميم الايجابي يزيد حدوث الاستجابة، وعندما يشكر الطالب على أدائه في امتحان او مساعدته في الفطور يؤثر في ملاحظات الفرد لإمكاناته وميوله وقيمه، وقد اكد مايكل وكرومبولتز (1996) *(Mitchell and Krumboltz)* أهمية التعزيز الايجابي في نشاط اتخاذ القرار المهني. سواء اكان المديح الشفوي، ام تعزيز جوانب سلوك الفرد. ويساعد المرشد للمسترشد بالتعزيز في الوصول الى غايات الإرشاد المهني؛ مثل، الاختيار المهني من بدائل او في التعامل مع مشكلاته في العمل. ان المسترشد عندما يسعى لمساعدة المرشد فانه يقدر خبرته. لذلك التعزيز الايجابي من المرشد لنشاط المسترشد يكون له قيمة اكثر مما يقدمه الزملاء، ويتضمن التعزيز عبارات التأييد، والحماس الايجابي والتقدير.

2 - نماذج الدور: Role Models باستخدام نماذج الدور يحقق المسترشد خبرات تعلم مصاحب، وقدم مايكل وكرومبلتز (Mltchell and Krumboltz, 1990) عدة دراسات تدعم فاعلية دور النموذج فيما يتعلق بالمهن. كما ان تقييم دور الرفاق والآباء وآخرين كنماذج لها دور في مساعدة المسترشد في تحديد البدائل المهنية، يمكن ان يدعوا أشخاصاً او خريجين جدد لمناقشة التطور المهني، او استخدام اشرطة فيديو توضح المهنة او ملاحظة اداء العاملين في مكان عملهم. وقد يساعد قيام المرشد بدور كنموذج، او بالتزويد بنماذج واقعية لوصف الطرق المناسبة التي تتعلق بقضايا الدور المهني، وقد يفكر المسترشد بالاستراتيجيات التي ذكرها المرشد واخلاقياته في المستقبل، ويمثل المرشد نموذجا اخلاقيا في نظرية التعلم الاجتماعي.

3 - لعب الدور: Role Playing يمكن استخدام عدة استراتيجيات لمساعدة المسترشد لتعلم سلوك جديد من خلال لعب الدور، ويمكن أن يقوم المرشد بدور المسترشد، ويقوم المسترشد بدور شخص آخر، ويمكن ان يقوم المرشد بدور الباحث عن المعلومات من خلال المقابلة بالاستفسار عن معلومات مألوفة؛ مثل كتابة برامج كمبيوتر، او يقوم بدور مهارات المقابلة للمهنة. ويطلب من المسترشد تغذية راجعة حول الاستراتيجيات التي استخدمها المرشد بفاعلية لطلب المعلومات، او الإجابة عن الأسئلة. هنا يتعرف المسترشد على الاستراتيجيات التي يمكن ان يقوم بتطبيقها فيما بعد، وعند تغيير الأدوار يمكن ان يقوم المسترشد بدور الشخص الذي يملك المعلومات التي يحتاجها المسترشد عن المهنة، او عن مهن أخرى ويمكنه القيام بأدائها. بعد اداء الدور يمكن ان يناقش المسترشد جوانب السلوك التي تبدو فعالة، والأخرى التي تحتاج الى تحسين، ويمكن ان يعزز المرشد السلوك التوكيدي والأفعال التي يقوم بها المسترشد، او يستخدم النقد والإشارة الى جوانب الضعف، والتعريف بكيفية زيادة الفرص التي يمكن ان يستخدمها المسترشد لتغلب على جوانب الضعف، ويمكن ان يوقف التسجيل لدور، وذلك لمناقشة السلوك المحذور، ويستمر لعب الدور حتى يتأكد المرشد والمسترشد بأن المسترشد تعلم مهارات جديدة. ان التسجيل المرئي او المسموع في عملية الإرشاد اسلوب فعال وأفضل من الاعتماد على الذاكرة.

4 - المحاكاة: Simulation هي القيام بمهام يؤديها الفرد تتعلق بمهنة محددة. هنا يقوم المسترشد بمحاكاة خبرة المهنة. وقدم كرومبلتز كتيباً عن وصف الخبرات المهنية؛ الهدف منه اعطاء الطالب فرصة لتعرف على خبرات النجاح في مهام معروفة لمهن محددة، مع الأخذ بالاعتبار الا تسبب المهام الأولية احباط للمسترشد. ويستخدم اسلوب المحاكاة في المدارس الثانوية والمهنية، من خلال تقديم مقررات دراسية تتعلق بمختلف المهن والحرف، مثل مهنة النجار والحداد التي تزود الطلبة بالفرص لتعلم مهارات بسيطة، وقد يطلب من المسترشد القيام بالعمل

لبعض الوقت لمحاكاة مهنة محددة.

ثالثاً: الاستراتيجيات المعرفية في الإرشاد: Cognitive Strategies for Counseling

هناك استراتيجيات معرفية متنوعة أكثر من السلوكية في الإرشاد لاتخاذ القرار المهني، والعديد منها مأخوذ من نظرية العلاج النفسي المعرفي، ووصف مايكل وكرومبولتز عام (Mitchell and Krumboltz, 1996) وكرومبولتز (Krumboltz, 1993) عدة استراتيجيات تقرر التغيير في الأفكار وتعميمها في قضايا المهن، أي أنه تم توضيح تطبيق النظرية المعرفية في القضايا المهنية، بهدف تغيير تفكير المسترشد عن نفسه وعن بيئته، وعلى المرشد ان يحدد ما المعتقدات الخاطئة لدى المسترشد والتي تتدخل في عملية اتخاذ القرار المهني، وفيما يلي طرق تقييم التغيير الذي يحدث في المعتقدات وتعميمها.

1 - توضيح الأهداف او الغايات: *Goal Clarification* يرى كرومبولتز ليتعلم الفرد المهارات الضرورية وليطبقها في القضايا المهنية، يجب ان يجعل المرشد الأهداف واضحة ويحدد كل الاختيارات التي تقوم عليها والمهارات التي يتعلمها، وقد يتوقع المسترشد ان يقول له المرشد ماذا يعمل، وان نتائج الاختبار توضح له المهنة التي يسعى اليها، لذا على المرشد ان يساعد المسترشد على تحديد هدفه المهني، والأهداف الفرعية له والتي تسهل على المسترشد تفهمها. وتكون الخطوة الأولى محاولة ايجاد مهنة المستقبل، وتجريب النشاطات ومجالات العمل التي يميل اليها. ومن المستحسن ان يعزز المرشد سعة أفق المسترشد والانفتاح، وعندما لا يعرف المسترشد من اين يبدأ، عليه استكشاف ما هو متاح امامه، والاستماع للمقترحات، وتعلم معلومات جديدة، فإن هذا الاتجاه يساعد في رؤية اهداف يمكن الوصول اليها في المستقبل القريب.

2 - مواجهة المعتقدات المزعجة: *Counter a Troublesome Beliefs* قد يقوم المسترشد بتعميم خاطئ يعتقد به بما يعيق الاستكشاف المهني، مثل يعتقد ليتمكن من الالتحاق بالعمل يجب ان يعرف شخص ما في العمل لحصول على العمل. او يقول انني غير ذكي لدخول كلية الطب، هنا يطلب المرشد من المسترشد براهين لهذه المعتقدات، مثل القول إن تقدير جيد غير كاف لدخول كلية الطب، وهذا ما يسمى بإعادة تشكيل المعتقد.

3 - البحث عن عدم الاتساق بين الكلام والأفعال: *Look for Inconsistencies between Word and Actions* قد يقول الفرد انه سيقوم بالتحدث مع اشخاص يعملون بالمجال الذي يرغب دراسته، لكنه لا يقوم بذلك بل يقوم بشيء آخر، لذلك توضيح الاختلاف بين السلوك والنية والقصد اذ لم ينسجم الكلام مع النية او القصد، والطلب من المسترشد ان يكون كلامه منسجماً مع افعاله.

4 - التدريب المعرفي: *Cognitive Rehearsal* أحياناً ليس كافياً بان يواجه المسترشد الأفكار

المزعجة، فقد يحتاج الى ممارسة وتدريب على الأفكار الايجابية بدلا من الأفكار السلبية عن نفسه، وان التدريب عليها لإزالة الأفكار السلبية يساعده في تقوية المعتقدات وبمواجهة الفرص في المستقبل.

اهداف نظرية التعلم الاجتماعي للإرشاد المهني: Social Learning Theory Goals for Career Counseling

ترتبط نظرية كرومبلتز بالتعلم الاجتماعي؛ لذلك فالعامل الذي يميز اهداف الإرشاد المهني عند كرومبلتز عن نظريات الأخرى هو التعلم، فقد ذكر كرومبلتز *Krumboltz, 1996* بان هدف الإرشاد المهني تسهيل تعلم المهارات والميول والمعتقدات وعادات العمل والأمور الشخصية، والتي تجعل المسترشد قادر على خلق الرضا في الحياة. ويرتبط التغيير في البيئة المهنية بالتركيز على التعلم الاجتماعي اكثر من اتخاذ القرار. اذ ان كرومبلتز اكد على اهمية الرضا والتوافق المهني والاختيار المهني، فقد يقلق المسترشد المعوقات المالية والمسؤوليات الأسرية التي تتدخل في تحقيق الأهداف المهنية. فقد اكد كرومبلتز على اهمية التغيير عند الفرد وبيئته، وبأن هناك حاجة إلى الإعداد ليتحقق التغيير في القدرات والميول الاجتماعية والتربوية والبيئة المهنية، وقد وصف كرومبلتز ثلاث معايير تؤثر في التغيير وتعمل على تحقيق اهداف الإرشاد المهني:

1 - زيادة الامكانيات والميول، بالأ يتخذ المسترشد قرار بناء على ما لديه منها، اذ قد يعمم المسترشد ما تم ملاحظته لقدراته وميوله وقيمه السابقة، بل يجب توضيح بانها متغيرة، وان اجابة المسترشد على استبانة الميول توضح معلومات الفرد عن عالم العمل غير كاملة. وتوضح استكشاف هوايات ومهن أخرى قريبة من ميوله، وتوضح حاجته لتعليم جديد، ولتجريب مهن وخبرات أخرى تساعد المسترشد في اتخاذ قرار أفضل، واختيار احداث جديدة تواجهه في حياته.

2 - اعداد الفرد لتغيير مهام عمله، انه من المعروف بأن المهن غير ثابتة، فقد لاحظ كرومبلتز (*Krumboltz, 1993*) هناك عوامل تغيير سريعة يتبعها تغيير المجتمع الصناعي الى مجتمع معلوماتي. وان العاملين يجب ان يكونوا مرنين في القيام بمهامهم اكثر مما يتبعوا وصفاً وظيفياً يبقى لعدة سنوات.

3 - تمكين الفرد للقيام بعمل وليس فقط التشخيص كما هو في نظرية السمة والعامل، وذلك لمساعدة المسترشد للتعامل مع التغيرات، ومواجهة ما يطمح اليه والتعامل مع الآخرين في العمل. ويرى مايكل وليفين وكرومبلتز (*Michell, Levin and Krumboltz, 1999*) ان الفرد في المجتمع الحالي يحتاج للاستجابة للأحداث غير المتوقعة التي تحدث في حياتهم، وان الأفراد يجب ان يستجيبوا بطرق ايجابية تساعد في تحسين حياتهم عند حدوث احداث غير متوقعة.

تطبيق نظرية حدث موقف مخطط في الإرشاد المهني *Applying Planned Happenstance Theory to Career Counseling*، أكد مايكل وليفين وكرومبلتز (Mitchel, Levin and Krombultz, 1999) على أهمية تعرف الأحداث الموقفية التي تحدث بالمصادفة في حياة الفرد، بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية والتربوية وظروف العمل والعامل الوراثي التي تؤثر في حياة الفرد، والاستفادة من الأحداث المفاجئة يسمى حدث موقف مخطط، وهي تتطلب التفكير فيها بعمق. وذكروا أن هناك خمس مهارات تساعد في التعامل مع فرص العمل وهي تحل مكان المفاجئة وهي:

1 - حب الاستطلاع / الفضول *Curiosity*: يستخدم لاستكشاف فرص تعلم جديدة ومتابعة الخيارات التي تحدث مع الأحداث التي تتيح الفرصة.

2 - المقاومة *Persistence*: يتعلمها الفرد عندما يوجد انتكاسات في خبرته، عندما لا يعطى الفرد فرصة عمل ويستمر بالمحاولة فإن المحاولة والاصرار تؤدي إلى الحصول على العمل، وهنا يتعلم الفرد المقاومة.

3 - المرونة *Flexibility*: يتعلم الفرد التعامل مع عدة أحداث مفاجئة، فإن الفرد يكون غالباً مرناً في تغيير اتجاهاته عندما يتعلق بالظروف المختلفة، وأن القيام بتعريف المهن يتطلب وجود عاملين في مختلف المهن والذين تتم مقابلاتهم بما يساعد على إتاحة الفرصة والتعلم من الأحداث التي يواجهها.

4 - التفاؤل *Optimism*، يأتي من خلال متابعة فرص جديدة ووجود أعمال يحتاجها المجتمع في القريب.

5 - مواجهة الخطر *Risk taking*: تحدث مع وقوع أحداث جديدة غير متوقعة، ويتعلم المسترشد بمواجهتها، والقدرة على اتخاذ القرار، وهي تؤدي إلى نتائج إيجابية، وقد لا يقدم المسترشد على الالتحاق بهذه المهنة، بل يختار مهنة أخرى.

وقدم مايكل وليفين وكرومبلتز (Mitchel, Levin and Krombultz, 1999) أربع خطوات تساعد المسترشد في تفهم الحاجة إلى اتخاذ قرارات عندما يواجه أحداث متوقعة، بما يحقق المبادرة في عملية التعلم والتشجيع على الاستكشاف، والوصول إلى مزايا الأحداث غير المتوقعة.

1 - تنظيم الأحداث الموقفية في تاريخ المسترشد بطريقة عادية

2 - مساعدة المسترشد لتحويل الفضول إلى فرص تعليم واستكشاف

3 - تعليم المسترشد لإنتاج فرص أحداث مرغوبة

4 - تعليم المسترشد للتغلب على معوقات الوصول الى العمل

النظرية الاجتماعية المعرفية المهنية

Social Cognitive Career Theory

تؤكد النظرية الاجتماعية المعرفية المهنية، بشدة على عمليات التفكير أكثر من عمليات السلوك التي بدأت منذ 20 سنة، والتي عرفت كنظرية فاعلية الذات المهنية. وتركز على معتقدات الفرد القوية التي يمكن ان تستغل في تحقيق شيء ما، ويرى أصحاب النظرية لنت وبراون وهكت ان لمعتقدات الفرد دورا اكبر في الاختيار المهني مما للميول والقيم والقدرات. وقد بحث دور فاعلية الذات في الاختيار المهني عند النساء. واستخدام المفاهيم الأصلية في نظرية مهن مفصلة والميول المهنية في الاختيار والأداء. يشير المفهوم المعرفي لفاعلية الذات الى مخرجات متوقعة، وان اختيار الأهداف عوامل جوهرية في المجال الأكاديمي وعملية اتخاذ القرار. ورغم ان نظرية فاعلية الذات لا تؤكد على التطبيق مثل ما قدمه نموذج كرومبلتز في التعلم الاجتماعي، إلا أنها اعطت مقترحات تساعد المسترشد في الاختيار الأكاديمي والمهني، ومساعدته على رفع مستوى معتقداته ومستوى فعاليته. هذه النظريات تفسر النمو المهني وهي متغيرة الى درجة ما، وكلتاهما تعتمدان على كتابات البرت باندورا وكرومبلتز. استخدمت اعمال باندورا الأولى ونظرية الاجتماعية المعرفية المهنية التي ترجع الى اعماله فيما بعد. وهي ترتبط في البحوث النفسية في عملية التعلم الإنساني.

وتتفق نظرية المهن الاجتماعية المعرفية مع نظرية كرومبلتز في الاعتماد على نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا، واستخدام مفاهيمها الأساسية، مثل نظام التفاعل الثلاثي المتبادل *triadic reciprocal* التي تؤكد على البيئة والعوامل الشخصية والسلوك، والتي تتمثل في الشكل (16) الآتي

التفاعل التبادلي الثلاثي عند بندورا

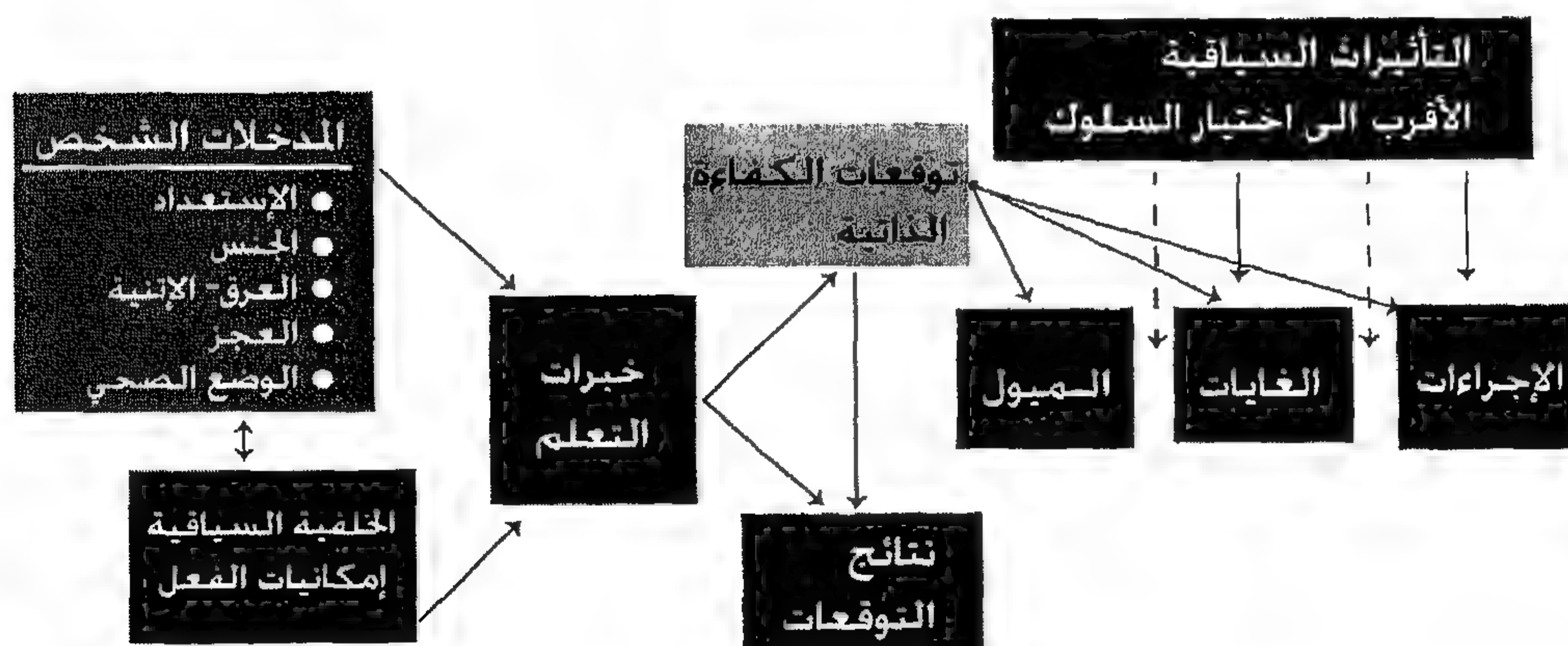


الشكل (16): نظام التفاعل الثلاثي المتبادل

كما تؤكدان على التعليم المقصود والتعليم المصاحب في اتخاذ القرار المهني والنمو المهني، ونظرته حول الأفكار والمعرفة التي تتضمن الذاكرة والمعتقدات والتفضيلات وإدراك الذات كجزء من عملية اتخاذ القرار المهني والنمو المهني. لكن هناك أوجه اختلاف بين النظريتين في عدة جوانب مهمة، فإن النظرية الاجتماعية المعرفية تؤكد على العمليات المعرفية مثل فاعلية الذات، التي تعدل أو تنظم أفعال الفرد، كما ركز كرومبلتز على السلوك المتعلم الذي يتعلق باعتبارات مهنية عدة، إلا أن النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية متمثلة بلنت براون وهاكيت (Lent, Brown, 2002, 1986 and Haket) طوروا نموذجا في الاختيار المهني أكثر تحديدا وتعقيدا من نموذج كرومبلتز، والذي يوضحه الشكل (17) الآتي:

النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية

لنت وبراون وهاكيت (1994-200-2002)



الشكل (17): نموذجا في الاختيار المهني عند لنت وبراون وهاكيت

يركز النموذج كما هو موضح في شكل (17) على التأثيرات السياقية الأقرب إلى اختيار السلوك وتتمثل بالأجراءات أو الأفعال والغايات والميول، وتوقعات الكفاءة الذاتية المترتب عليها نتائج التوقعات. كما يركز على كيفية تأثير خبرات التعليم السابقة على خبرات التعليم اللاحقة والتي تعتمد على المدخلات المتعلقة بالشخص من استعداد وجنس والانتماء العرقي الاثني والعجز ان وجد والوضع الصحي، كذلك خلفية الشخص والسياق وامكانية الفعل واثركل ذلك في الاختيارات المهنية النهائية، كما ان نظرية المهن الاجتماعية المعرفية اكدت على نظم معتقدات الفرد التي تؤثر في السلوك، بينما ركز كرومبلتز على سلوك الفرد.

ولان النظرية المهنية الاجتماعية المعرفية حديثة بدأ العمل بها في بداية الثمانينيات، فإن هاكيت وبيتز (Haket and Betz, 1981) ركزا على التزويد بالبحث حول البراهين التي تدعمها. وان النظرية لها تطبيقات في الإرشاد. وان براون ولينت (Brown and Lent, 1996) وصفا النظرية من خلال تجريب ثلاث مفاهيم معرفية مهمة في تنظم عملية اتخاذ القرار المهني، وذلك من خلال فحص سلوك اتخاذ القرار المهني لمسترشدة التي تدرس في مدرسة ثانوية كبيرة في سنة قبل النهائية، والمفاهيم المعرفية هي:

فاعلية الذات: *Self Efficacy* وصف باندورا عام (Bandura, 1986) فاعلية الذات؛ بأنها احكام الناس على امكاناتهم في تنظيم وتنفيذ مجموعة افعال مطلوبة لتحصيل انواع اداء مصممة. فإن نظرة الفرد الى قدراته وامكاناته تؤثر في اختياره الأكاديمي والمهني واختيارات اخرى. فإن الشخص الذي يشعر بفاعلية ذات منخفضة ربما لا يستمر في المهام الصعبة، وربما لديه افكار بأنه لا يقدر على عمل المهمة بشكل جيد. وقد يشعر بعدم الثقة ومثقل بالمهمة. وان فاعلية الذات تغير مجموعة المعتقدات إلا ان تأثيرها متفاوت بناء على سياق او محتوى المحيط، وهناك بعض العوامل تضمن طبيعة المهمة، منها الناس المحيطون بالفرد ودرجة اتصاله بهم، والنجاح في مهام مشابهة، وقد ذكر لنت وبراون ولاركن (Lent, Brown and Larkan, 1986) بأن هناك علاقة متوسطة بين نظرة الفرد لقدراته وقياس القدرات بموضوعية؛ مثل. العلامة او التقدير في الامتحانات المقننة. طالبة في صف قبل النهائي للمرحلة الثانوية، قد ترى أنها غبية لأنها تجد صعوبة في الرياضيات وعمل واجب الجبر، رغم ان المعلمة تجعلها تبدو سهلة، ويشاركها زميلاتنا نظرتها ويتحدثن عن صعوبة الرياضيات، وكم سيكون سعيدات عند الانتهاء منها، تعتقد زميلاتنا أنهن بحديثهن يعززن شعورهن بكفاءة ذاتية، لكن هناك فرق بين علامات الطالبة في الرياضيات والشعور بالكفاءة الذاتية في الرياضيات، فإن شعور الطالبة بالكفاءة الذاتية يرجع الى مفهوم كفاءة الذات الأكاديمية، والتي تختلف عنها رغم انها ترتبط بها. واكد لنت وآخرون

(Lent et al., 1994) بأن نظرة الطالبة بأنها ليست جيدة بالرياضيات يؤثر في خططها الدراسية والمهنية المستقبلية.

النتائج المتوقعة: *Outcome Expectations* عندما يستنتج أو يخمن الفرد احتمالات ما سبتكون عليها المخرجات، أي ما يقصد به مخرجات متوقعة، فإن معتقدات كفاءة الذات ترجع إلى ما يمكن أن يحدث، وتخمين القدرة لإنجاز شيء محدد، وقد ذكر باندورا (Bandura, 1986 and 1997) ثلاثة أنواع من المخرجات المتوقعة وهي: القيام بالمشاركة الجسمية مثل العمل بأجر، ومخرجات اجتماعية الحصول على دعم الوالدين لأنه جيد في المدرسة. ومخرجات تقييم الذات هو الرضا الفرد عن أدائه في الصف. ففي إصدار احكام يدمج الفرد التوقعات اذا كان من الممكن ان اقوم بهذا النشاط، ماذا سيحدث. وكفاءة الذات يمكنني القيام بهذا النشاط، ماذا سيحدث. وجد باندورا ان كفاءة الذات اهم في تحديد السلوك من المخرجات المتوقعة. وانه بناء على الموقف فإن كفاءة الذات او المخرجات المتوقعة تكون اهم من التوقعات الاخرى. مثلاً الطالبة ممكن ان تحدد علامتها في الامتحان القادم في الرياضيات بناء على اذا ناقشت التمارين مع المدرسة فقد تحصل على (أ)، وهنا سيتحسن مفهومها لكفاءتها الذاتية، وفي حالة عدم اداء التمارين او مناقشة المعلمة او التعاون مع زملاء آخرين في حل التمارين ويكون تحصيلها في الرياضيات منخفضاً وسيكون هناك عامل اخر يؤثر في اهدافها.

الأهداف: *Goals*، عادة يقوم الفرد بأكثر من ان يستجيب للأحداث والبيئة من حوله. فقد يضع اهداف تساعد في تنظيم سلوكه، وترشده او توجه افعاله لفترات زمنية مختلفة، مثلاً طالب في السنة الأولى الجامعية ويقرر بأن يكون محامياً، حيث يجب أن يضع اهداف فرعية واختيار سلوك يساعد في الوصول الى الأهداف. فإن التعزيز بأنه سيصبح محام، لا يستمر لفترة سبع سنوات، فإن الشعور بالكفاءة الذاتية والرضا تعمل على تحقيق الأهداف، وقد تصل بالفرد الى التخرج. إن الاهداف والكفاءة الذاتية والمخرجات المتوقعة تتصل ببعضها البعض وتؤثر فيما بينها بعدة طرق. فإن اعتقاد الطالب انه ضعيف في الرياضيات سيؤثر في أدائه في المرحلة الثانوية، وسيؤثر على اداءه في الجامعة، وهذا المعتقد سيؤثر مباشرة في المخرجات المتوقعة ويسبب العدول عن الوصول للهدف.

النموذج الاجتماعي المعرفي في الاختيار المهني: *The Social Cognitive Model of Career Choice*، ان النموذج الاجتماعي المعرفي في الاختيار المهني معقدا يتضمن التفاعل بين كفاءة الذات، والمخرجات المتوقعة والأهداف والاختيار والمخرجات والعوامل البيئية. وهو يتصل بنموذج نمو الميول والأداء في الاختيار المهني كما وصفه سابقاً لنت وآخرون (Lent et al., 1994). ان

جميع هذه النماذج تعمم في هذا المفهوم، وأن كل نموذج يؤثر في الآخر على نحو مباشر أو غير مباشر، وتستمر هذه العملية طوال مراحل الحياة. ويوضح المخطط الآتي نموذج كفاءة الذات في الاختيار المهني، والذي يوضح العلاقة بين المفاهيم ذات العلاقة. أن العوامل التي في المخطط توصف النظرية الاجتماعية المعرفية المهنية، وتعد مهمة في الاختيار المهني. ويبدأ النموذج بهذه المفاهيم وهي مفتاح الاختيار المهني.

مخطط الاختيار المهني: يسير المخطط وفق 12 خطوة لتحقيق الاختيار المهني

كفاءة الذات 1 ————— الميل

المخرجات المتوقعة 2 ————— الميل

يعتقد أصحاب النظرية الاجتماعية المعرفية المهنية أن الميول تستمر طول الحياة، وتظهر من خلال النشاطات التي يشعر بها الفرد، وهي فعالة في تكميل النشاطات والنجاح فيها. ويجرب الفرد نشاطات مثل الرياضة، وقد يشعر الفرد أنه ليس جيد، ويفقد الاهتمام في هذا النمط، وذلك عندما يشعر بمخرجات النشاط غير فعالة.

الميل 3 ————— اختيار الأهداف

أن ميول الفرد تؤثر في النية للقيام بنشاطات محددة، وفي أهدافه التي ترتبط بالنشاطات إذا فقدت الطالبة الميل إلى الرياضيات فإنها تنوي عدم دراسة الرياضيات، وتختار أهداف أخرى بالإضافة للرياضيات إذ تعتقد بأنه جيدة بالمواويل أو الغناء. وتوقعاتها بأنها ستكون ناجحة بقوة لأنها عزفت عزفا منفردا أكثر من مرة، وأنها تميل إلى الغناء؛ لذا فقد طورت المفهومين الأول والثاني الكفاءة والمخرجات المتوقعة، لذا فإن أهدافها للغناء أصبحت أقوى من أهدافها نحو الرياضيات.

الأهداف 4 ————— اختيار الأعمال

أن الأهداف التي يختارها الفرد تؤثر في الأعمال التي يتطلبها تحقيق أو انجاز الأهداف؛ مثل أخذ دروس تقوية في الموسيقى والغناء والتدريب يجعلها أكثر خبرة، وهنا تصبح الرياضيات هدفاً غير مهم وتقضي فقط 10 دقائق في أداء واجب الرياضيات.

اختيار الأفعال 5 ————— مخرجات الأداء

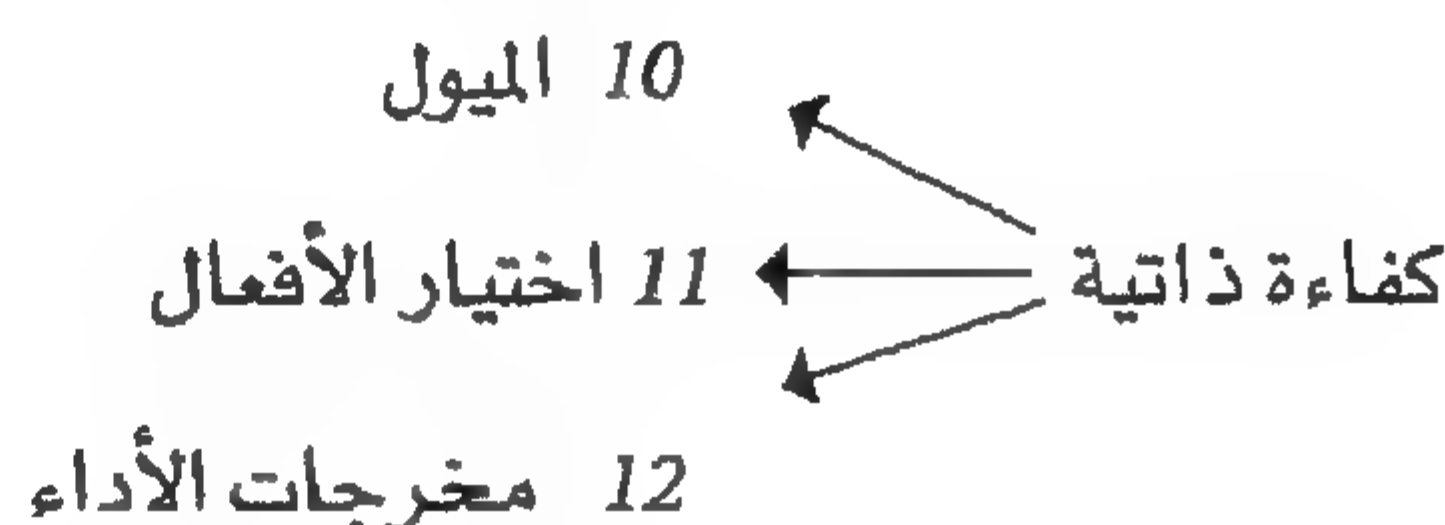
الأعمال التي يختارها الفرد تؤثر في المخرجات على الأداء؛ فإن الغناء يتحسن ويقل أداؤها بالرياضيات

مخرجات الأداء 6 ← ← خبرات تعلم 7 ← ← كفاءة ذاتية / مخرجات متوقعة

مخرجات الأداء التي يخبرها الفرد تؤثر في خبرات التعلم عموماً، وهي بالتالي تؤثر في معتقداته نحو الكفاءة الذاتية والمخرجات المتوقعة. ان خبرة التعلم الإيجابية لدى الطالبة ومعتقداتها حول تحسن قدرتها في الغناء بالمقابل ادائها السلبي في امتحان الرياضيات يؤثر على خبرة التعلم. لذلك هي تعتقد انها طالبة غير جيدة في الرياضيات (كفاءة ذاتية)، انها لن تنجح في المستقبل في اختبار الرياضيات (مخرجات متوقعة). ان النظرية المهنية الاجتماعية المعرفية توضح بان هناك متغيرات اخرى تؤثر في التعلم والأداء. وتظهر اهمية العوامل الشخصية وخلفية الشخص والميل البيولوجي والجنس والانتماء العرقي والعجز وعوامل اخرى مثل خلفية الوالدين في الاختيار المهني.

المخرجات المتوقعة 8 ← ← اختيار الأهداف 9

المخرجات المتوقعة يمكن ان يكون لها اثر مباشر في الطريقة التي يدرك بها الفرد أهدافه. وانه اذا لم تجد الطالبة فرصة للعمل كمغنية تكون توقعاتها حول مخرجات ايجابية غير عظيمة.



يعد اعتقاد الفرد بنفسه قوة رئيسة تؤثر مباشرة في ميوله المهنية، واختيار الأفعال، ومخرجات الأداء، فإن عدم ثقة الطالبة باعتقادها في قدرتها في الرياضيات لا يؤثر فقط في ميولها وأهدافها واختيارها وربطها بكفاءتها، بل سيؤثر في اختيارها المهني النهائي، وكذلك فإن المحيط يؤثر؛ اي ان العوامل الخارجية تتحكم بالفرد وتعمل كوسيط يؤثر في الاختيار المهني، وفي الحقيقة يوجد هناك فرص عمل قليلة للمغنيين، وخاصة اذا كانت المصادر المالية محدودة لمزيد من التدريب بما يؤثر على اختيارها مهنة الغناء. والتي توضحها العوامل المهمة في الاختيار المهني، كما ان كفاءة الذات والمخرجات المتوقعة مهمة في العملية. ولم يهمل لت وآخرون الماضي البيولوجي والاجتماعي او المؤثرات البيئية في، او متغيرات السياق الحديث، وان الفرد كلما اصبحت اكبر يصبح من الصعب عليه تغيير ميوله وأهدافه ومخرجات الأداء، لأنها تتأثر بسلوك الماضي. لذا فإن مفهوم عملية الاختيار تعطي المرشد توقعاً مفيداً لنظريته للمسترشد.

الفصل الرابع عشر 14



نظرية معالجة المعلومات المعرفية

A Cognitive Information Processing Approach

تركز نظرية معالجة المعلومات المعرفية في اختيار المهنة واتخاذ قرار على كيفية تفكير الفرد حول المهنة، وذكر باترسون وآخرون (petersontal., 1980) كيف تؤثر معالجة المعلومات المعرفية في اتخاذ القرار، ولا يهتمون فقط بالتعرف على ميول الفرد وقدراته وعلى عالم العمل. بل على تفهم الفرد لطريقة تفكيره وتأثيره على اتخاذ القرار، وممكن ان يستفيد الفرد من تحليل نظام معتقداته عن ذاته وعن المهن واستراتيجيات فعالية التعليم لاتخاذ القرار. وقد درس باترسون اساليب تعلم الرياضيات والفيزياء والتناظر اللفظي والنظريات التي اهتمت باختبارات الذكاء، وذكر ان هذه المواضيع مشتركة بانه توجد اجابة صحيحة محددة، وان ما يمكن ان يقوم به المرشد لمساعدة المسترشد هو البحث لمعرفة الذات ومعرفة المهن وما بعد المعرفة، واكتساب مهارات اتخاذ القرار ليكون المسترشد فعال ومسئول عن حل المشكلات المهنية واتخاذ القرار.

افتراضات نظرية معلومات المعرفية *Assumptions of Cognitive Information* وضع باترسون وزملاءه أربعة افتراضات في تطبيق نظرية معالجة المعلومات المعرفية لتعكس ما يتوقعه المسترشد:

- 1 - معالجة المشاعر والإدراك مكونات مهمة في اتخاذ قرار مهني، فإن على المرشد ان يضع في اعتباره انفعالات مثل القلق والاضطراب والكبت والمشاعر الأخرى كجزء من عملية اتخاذ القرار ومعالجة المعلومات.

- 2 - يكون لدى المسترشد معلومات حول التفكير وكيف يؤثر في اتخاذ القرار، وان المعلومات حول اتخاذ القرار تساعد في التعرف او ايجاد وتحليل معلومات المهن والمعلومات عن ذاتهم. ويسمح له بصياغة احتمالات الاختيار المهني وتقييمها.

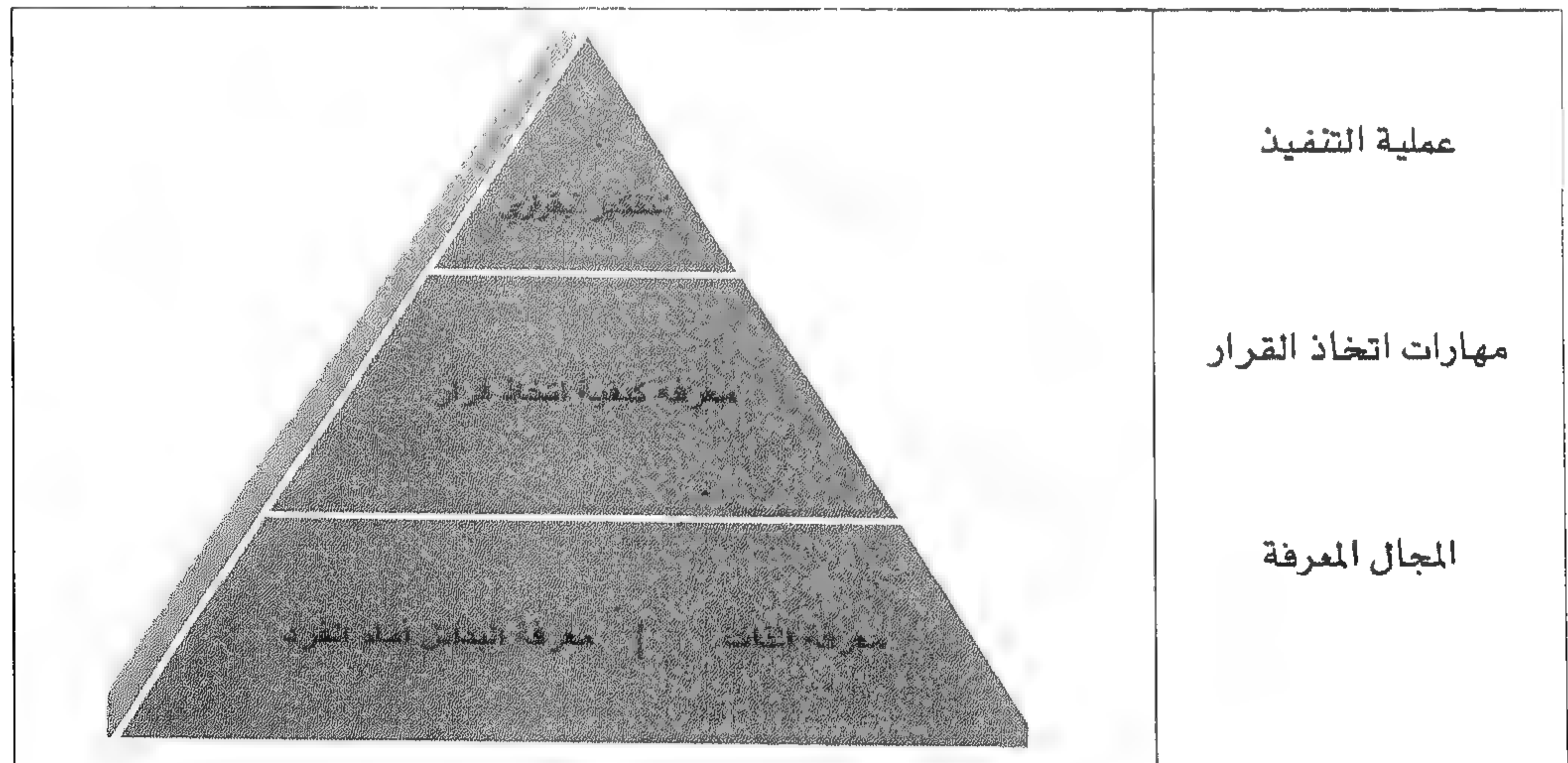
3- ان المعلومات عن الذات وعالم العمل في تغير مستمر، وان هناك ابنية معرفية تتطور وتتمو طوال الحياة.

4- زيادة القدرة على معالجة المعلومات تزيد من قدرته على حل المشكلات المهنية، ويصبح لديه مهارات جديدة للحصول على المعلومات وتجديدها حول المهن وذاته ومجالات اخرى.

هذه الفرضيات تساعد في فهم هرم معالجة المعلومات، وأنها محور نظرية معالجة المعلومات المعرفية. ويصف الهرم اهمية العلاقة بين المعرفة والذات والمهن ومهارات اتخاذ القرار.

يعتمد الإرشاد المهني وفق نظرية معالجة المعلومات المهنية المعرفية على محورين أساسيين في استراتيجية النظرية؛ وهما هرم معالجة المعلومات وحلقة الاختيار المهني (CASVE) التي ذكرها بيرسون وسمبسون وريدون عام (1991) (Peterson, Sampson, and Readon, 1991).

هرم معالجة المعلومات: *The Pyramid of Information Processing* إن هرم معالجة المعلومات افضل اسلوب في توضيح النظرية لفهم الفرد، ويتضمن مجال معرفة الذات والبدائل المهنية امام الفرد، ومهارة اتخاذ القرار، وعملية التنفيذ، والتي تتضح من الشكل (18) الاتي



شكل (18): هرم معالجة المعلومات

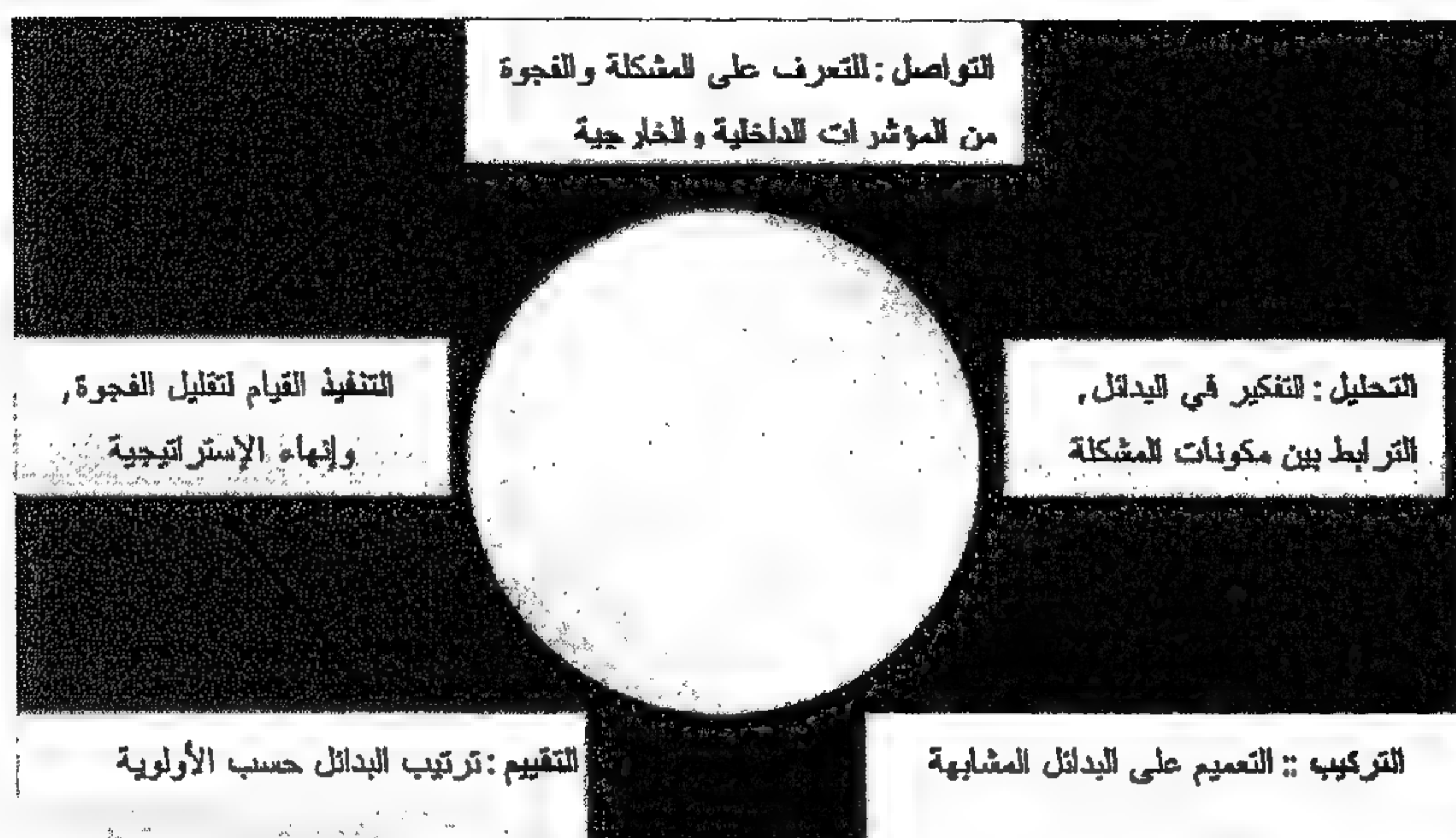
يظهر الشكل (18) المكونات الثلاث الأساسية لمعالجة المعلومات المعرفية: المجال المعرفي الذي يتضمن معرفة الذات والمهن والخيارات في عالم العمل. ومجال مهارات اتخاذ القرار الذي يتضمن تعلم الفرد كيف يتخذ قرار، ومجال عملية التنفيذ الذي فيه يصبح المسترشد مدركا لكيفية تأثير تفكيره في اتخاذ القرار. وتتكون قاعدة الهرم من المجال المعرفي ثم مجال اتخاذ

القرار، وأخيرا مجال تنفيذ، وفيما يلي توضيح لمكونات نظرية معالجة المعلومات المعرفية للنمو المهني.

معرفة الذات: *Self Knowledge* قدم باترسون (Petterson, 1995) طرق مختلفة لتخزين معلومات في ذاكرة الفرد، عندما يتعلم الفرد عن نفسه، يكون قادر على تفسير الأحداث وإعادة ترتيبها، ولتفسير الأحداث يجب الموازنة بين الإحساس بالأحداث الحالية مع الأحداث التي في الذاكرة، وهي تتكون من موضوعات وأفعال ومشاعر وأشياء ومخرجات. وان الأحداث الحالية ترتبط بأحداث طوال العمر للفرد نفسه. ان إعادة البناء يتضمن تفسير أحداث الماضي ووضعها ضمن السياق الحالي. وقد ينظر الفرد الى أحداث الماضي لمقارنتها بالمعلومات الجديدة، وهذا يعطي نظرة جديدة لنفسه وتحسين مفهوم الذات. وتتم معرفة الذات من خلال معلومات عن أدائه في المراحل الدراسية السابقة، وأداءه المهني، وعلاقاته مع الآخرين، ويمكن ان تتضمن اختبار ميول واختبار قدرات وعلامات في المواد الدراسية، ورد فعل للمدرسة والعمل ومعتقداته الدينية.

معرفة المهن: *Occupational Knowledge* ان الفرد طوال حياته يكتسب معلومات عن النظام التربوي والمهني، ويقوم ببناء وتنظيم المعلومات الى مفاهيم مترابطة ذات معنى، وهذا ما يسمى بالأبنية المعرفية. اذ ان الفرد كلما يحصل على معلومات جديدة فإنه يقوم بمقارنتها مع المعلومات السابقة، وقد يكتسب الفرد معلومات تربط مهن مختلفة معا مثل الاقتصاد والمحاسبة وهاتان العمليتان مهمتان في الحصول على معلومات مهنية. وقد تم تفسير المجالين في نظرية العامل والسمة، فمعرفة الذات تتعلق بالخطوة الأولى، والمجال الثاني يتعلق بالخطوة الثانية.

مهارات اتخاذ القرار: *Decision Making Skills* ذكر باترسون (Patterson, 1996) بأنه تكمن المهارات بقابلية الفرد في معالجة المعلومات عن نفسه وعن المهن، وترجع الى المهارات العامة في معالجة المعلومات، وبما يعرف: بالتواصل، والتحليل، والتركيب والتقييم والتنفيذ. وتسير هذه المهارات في حلقة، وتمثل المهارات التي يعتقد بها باترسون أهمية في اتخاذ القرار، ويوضحها الشكل (19) وهي خمس مهارات ذات علاقة ببعضها البعض، وتمثل طريقة تفكير المسترشد عن نفسه وعالم العمل وهي توضح حلقة الاختيار المهني.



الشكل (19): يوضح حلقة الاختيار المهني

وفيما يأتي وصفا حول تطبيق حلقة الاختيار المهني في عملية الإرشاد المهني

التواصل: Communication عندما يساهم الفرد بنفسه او التجاوب مع الآخرين يبدأ عملية التواصل. ويصبح الفرد في تواصل مع مؤشرات المعلومات الداخلية والخارجية، وهذا يحدث عندما يصبح الفرد مدركا لمشكلته، وتصبح من الماضي وينكر وجودها، ويصبح مدركا بأنه بحاجة ليتصرف وفق معلومات جديدة ويتخذ قرار. ويحدث حوار بين المرشد والمسترشد يتعلق بسؤالين يسألهم المسترشد، ما هي افكاري ومشاعري حول الاختيار المهني في هذه اللحظة. وماذا يتمناه للحصول على نتائج الاختيار المهني.

التحليل: Analysis يعد تحليل المعلومات عن الذات والمعلومات عن المهن جزء مهم في هذه المرحلة، وان سعى المسترشد لتحديد اسباب المشكلة وعكسها على المشكلة، وتقدير الميول والمهارات ووضع الاسرة جزء اخر من التحليل. يؤدي الى تعلم معلومات مهنية جديدة وإعادة فحص المعلومات القديمة وهذا يعد جزء ثالث من عملية التحليل. بالإضافة الى اسلوب المسترشد في تفهم الأفكار السلبية والايجابية التي يمكن ان تؤثر على اتخاذ القرار والتي تتضمنها المناقشات حول ميول المسترشد وقدراته وقيمه وبهذا يتم تحليل المعرفة للذات والمهن وكيف ترتبط بالأخرى.

التركيب: Synthesis بعد تحليل المعلومات يمكن للمسترشد ان يقوم بتركيب المعلومات وزيادتها وتبلورها لخلق حلول محتملة، وقد يقوم بعصف ذهني او خلق استعارة وهكذا يعمم اعمال محتملة مع الأخذ بالاعتبار حدود احتمال التفاعل، وان هناك امكانية مواجهة معوقات فيما بعد.

الا ان مرحلة التوسع بالمعلومات عكس مرحلة التبلور الذي يقلل الاختيارات من خلال التطبيق ومواجهة الصعوبات مثل الصعوبات المالية والقدرات.

التقييم: Valuing انه بعد تقليل الاختيارات يتم تقييمها أو يعطي لها قيمة محتملة لاختياره، والمهنة الأولى والثانية وهكذا. ويسأل اي افضل اختيار له الان. وكيف يؤثر على مستقبل حياته والأشخاص الذين يهتم بهم. وفي بعض الثقافات فإن الاختيار المهني يتأثر بالجانب الروحي الديني، وقد يرجع له المهن المحتملة ومجالات العمل، وهذا يعتمد على طبيعة السؤال الذي يسعى للإجابة عنه، وفي هذه المرحلة يسعى المسترشد لاعتبار فرص العمل ومتطلباتها وواجباتها، وتكاليف الدراسة.

التنفيذ: Execution في حالة تقييم الاختيارات يضع المسترشد استراتيجية او خطة لتنفيذ الاختيار. بالقيام بخطوات اولى ومتوسطة، وهنا يجرب المسترشد الاختيار ويرى مدى ملاءمته له، وقد يجد عمل لبعض الوقت او دراسة مواد دراسية محددة، واعداد سيرته الذاتية.

مجال عملية التنفيذ: The Executive Processing Domain ان قمة الهرم ترجع الوظيفة الأعلى في الترتيب. وهذا يسمى عملية التنفيذ لأن الفرد يتفحص كيف يفكر وكيف يتصرف، ووصف باترسون (Patterson, 1996) وسامبسون وآخرون (Sampson et al 1996)، ثلاثة طرق تفكير حول اتخاذ القرار هي:

حديث الذات Self talk إن حديث الذات يعبر عن رسائل داخلية التي نعطيها لذاتنا عن الاختيار المهني. وقد يكون ايجابي او سلبي. والحديث الذاتي قد يتضمن افكار مثل إنتي جيد في اتخاذ القرار، وأنتي تستطيع الوصول الى المعلومات التي احتاجها. ويتعلق بالأداء الأكاديمي، مع أنتي اخذت علامة ضعيفة الان؛ إلا أنتي سوف ادرس المرة القادمة بفاعلية واحصل على العلامة الأفضل. وتسير وفق عمليات التواصل والتحليل والتركيب والتقييم، وتتم مساعدة الفرد بالتقييم والتنفيذ. اما الحديث الذاتي السلبي، مثل أنتي لا تستطيع اجيد اي عمل، لا يمكنني الحصول على وظيفة في التدريس، لا احد يعني، وهو مثبط للعزيمة.

ادراك الذات: Selfawareness يكون الفرد أكثر فاعلية في حل المشكلات عندما يكون قادر على ادراك بما يقومون به، ولماذا يقومون بذلك. وان ادراك الفرد لاستراتيجية وعملية اتخاذ القرار يساعد في الاختيار المهني. وانه عند تحديد الجانب السلبي يمكن تغييره. ويكون الفرد أكثر قدرة على اتباع خطوات جمع المعلومات والتبلور الخ. وهذا يساعده على معرفة طريقة تفكيره ومشاعره حول المواقف، وتركيب البدائل حسب الأولوية وتنفيذ الخطة واخذ العمل المناسب..

المراقبة والضبط: Monitoring and control هنا يصبح الفرد قادر على مراقبة الطريقة التي يسير وفقها عملية جمع البيانات وبلورتها وتحليلها وتركيبها وتقييمها وتنفيذها، وضبط الوقت لكل مرحلة من المراحل. وكم من المعلومات يحتاجها للاختيار المهني قبل مرحلة التركيب وخلق بدائل، وقد ينتقل الى تنفيذ الخطة، ويستطيع المرشد مساعدة المسترشد بتشجيعه في اختيار المهنة، وضبط عملية السير بخطوات الاختيار المهني واتخاذ القرار.

اتخاذ القرار المهني: Career decision making، طور باترسون وزملائه ، *Patterson et. al.* 1996 نظام تصنيف الافراد الى ثلاث اصناف وفق القرار الذي يتخذه كل منهم: من يتخذ قرار وهم بحاجة لمعلومات لتأكيد قرار. وآخرون يحتاجون للقيام بالعمل الفعلي ويتخذوا قرار لإخفاء الحقائق وهم غير محددى الاختيار او متخذي القرار، ومن هؤلاء يحتاج الى معلومات لتطبيق من خلال الأفعال، ومنهم يحتاج الى معلومات عن نفسه وعن المهن لاتخاذ القرار. وآخرون يكون لديهم مواهب وميول كثيرة تصعب عليهم الاختيار. وتعد النظرية ان الأفراد غير محددى الاختيار يعانون من قلق، ولا يستطيعون اتخاذ قرار او تحديده.

استمارة الأفكار المهنية: The Career thought inventory طور سمبسون وآخرون ثلاث مقاييس لتعرف على الافكار المهنية، منها استمارة افكار المهنة التي تتضمن، اضطراب اتخاذ القرار، والصراع الخارجي، وقلق الالتزام. وألفوا كتاب للتدريب يستخدم مع استمارة افكار المهن.

- **اضطراب اتخاذ القرار: Decision making confusion** يشير ذلك الى الصعوبة التي تواجه الفرد عند البدء او الاستمرار في اتخاذ القرار المهني. وترجع الى القلق او انفعالات اخرى تتعلق باتخاذ القرار، او الى نقص في الفهم يتعلق باتخاذ القرار المهني، وتتم معالجتها من خلال خطوات مقياس التواصل والتحليل والتركيب والتقييم والتنفيذ (CASVE).

- **الصراع الخارجي: External conflict** وهو يرجع الى الصعوبة في تحقيق التوازن في نظرة الفرد للمعلومات عن نفسه وعن المهن مع نظرة الآخرين. وقد تكون معيقة له ليكون مسؤول عن اتخاذ القرار المهني. مقياس الصراع الداخلي يتعلق بصعوبة تتعلق بمرحلة التقييم وتتم معالجتها من خلال التواصل والتحليل والتركيب والتقييم والتنفيذ (CASVE).

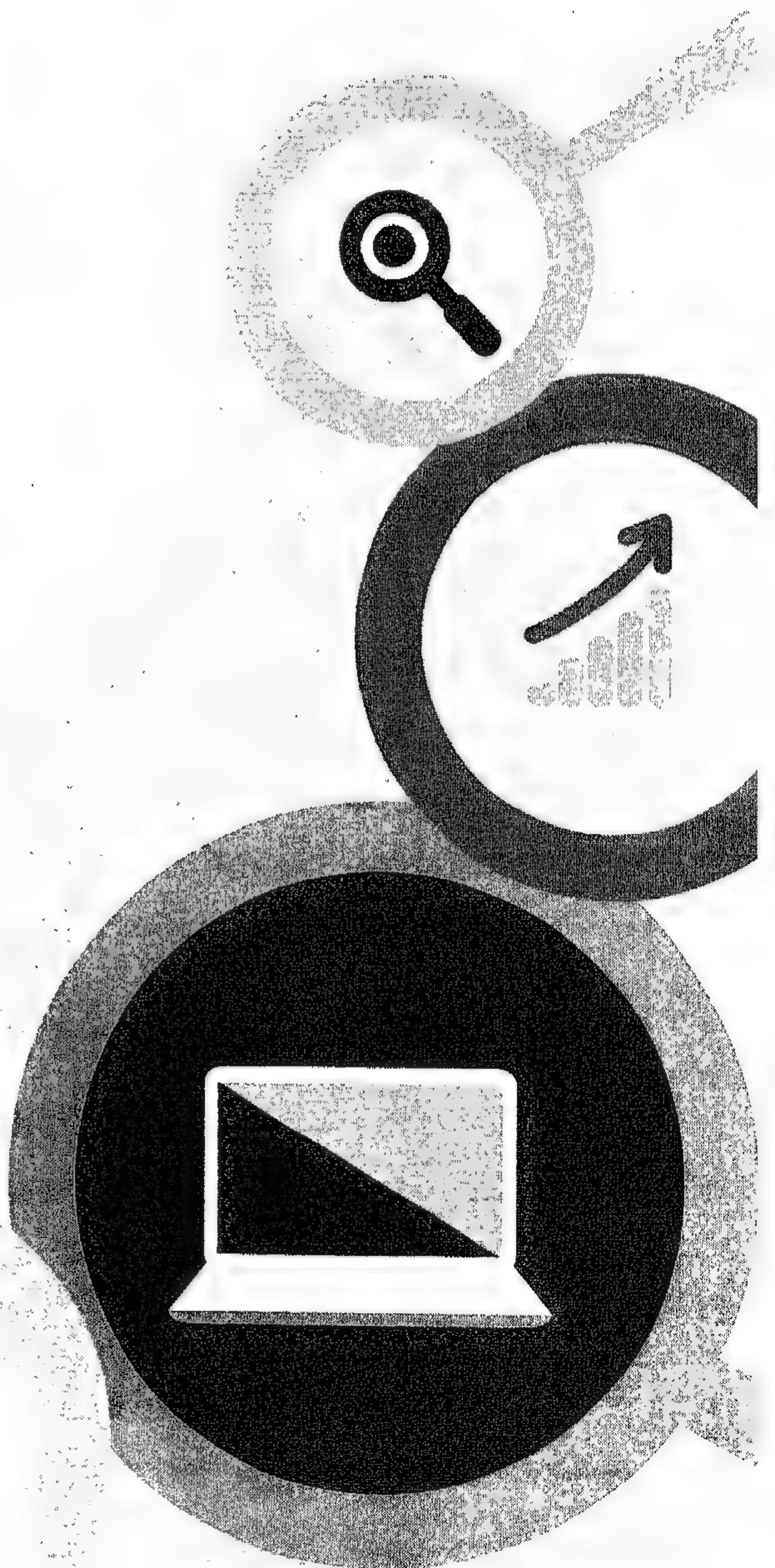
- **قلق الالتزام: Commitment anxiety** يرجع الى الخوف او القلق الذي يصاحب الاختيار المهني مع صعوبة تنفيذ الاختيار المهني وتحديد المشكلات في الانتقال من مرحلة التقييم الى مرحلة التنفيذ. ان كتاب التدريب المتعلق باستبيان الأفكار المهنية يستخدم درجات كل مقياس ليساعد الفرد ليتعامل مع الأفكار المهنية السلبية؛ التي يمكن أن تتدخل في اتخاذ القرار المهني. ويتضمن الكتاب خمس اقسام تظهر طريقة واحدة لتوضيح نظرية معالجة المعلومات المعرفية في تحقيق قضايا الاختيار المهني وهي:

- القسم الأول: التعرف على مدى الأفكار المهنية السلبية
 - القسم الثاني: التعرف على طبيعة الأفكار المهنية السلبية
 - القسم الثالث: التحدي والتغيير للأفكار السلبية المهنية واتخاذ خطوات تنفيذية
 - القسم الرابع: تحسين قدرة الفرد في اتخاذ قرارات جيدة.
 - القسم الخامس: استخدام جيد للمساعدة من الناس الآخرين
- ان المرشدين قد استخدموا كتاب التدريب المتعلق باستبيان الأفكار المهنية، في التعامل مع الأفكار السلبية التي تتعلق بعملية الاختيار المهني.
- خطوات تقديم الخدمة متالية: **Seven step service delivery sequence** وضع باترسون (Patterson et. al., 1996) سبع خطوات لنظرية معالجة المعلومات المعرفية، وهي تمثل نموذج للإرشاد المهني وهي منظمة أكثر مما هو في النظريات الأخرى
- المقابلة الأولية: **Initial Interview** تجمع المعلومات عن محتوى المشكلات المهنية لدى المسترشد، وتكوين علاقة مودة مع المسترشد وتفسير هرم معالجة المعلومات (CASVE).
- التقييم القبلي: **Preliminary Assessment** يتم تطبيق استمارة المسح مثل استبيان الأفكار المهنية، والتي تعطى للمسترشد بهدف الاستعداد لعملية الإرشاد.
- تعريف المشكلة وتحليل السبب: **Define Problem and Analyze Cause** يوضح المرشد المشكلة ويحللها مع المسترشد لتحديد السبب وراء هذه المشكلة.
- صياغة الغايات: **Formulate Goals** يقوم المرشد والمسترشد بوضع اهداف للإرشاد المهني، وتصبح هذه الاهداف غايات اسس خطة التعليم الفردي التي تحقق الاختيار المهني.
- تطوير خطة تعليم فردي: **Develop Individual Learning Plan** يطور المرشد والمسترشد معا خطة تعلم فردي توضح النشاطات التي يكملها المسترشد لتحقيق غاياته
- تنفيذ خطة تعليم فردي: **Execute Individual Learning Plan** يسير المسترشد في تنفيذ خطة التعليم الفردي بمساعدة المرشد والتي تدمج مع حلقة الاختيار المهني (CASVE).
- مراجعة شاملة وتعميم: **Summative Review and Generalization** بعد أن ينهي المسترشد خطة التعلم الفردي، يناقش المرشد والمسترشد للتقدم نحو غايات الإرشاد.

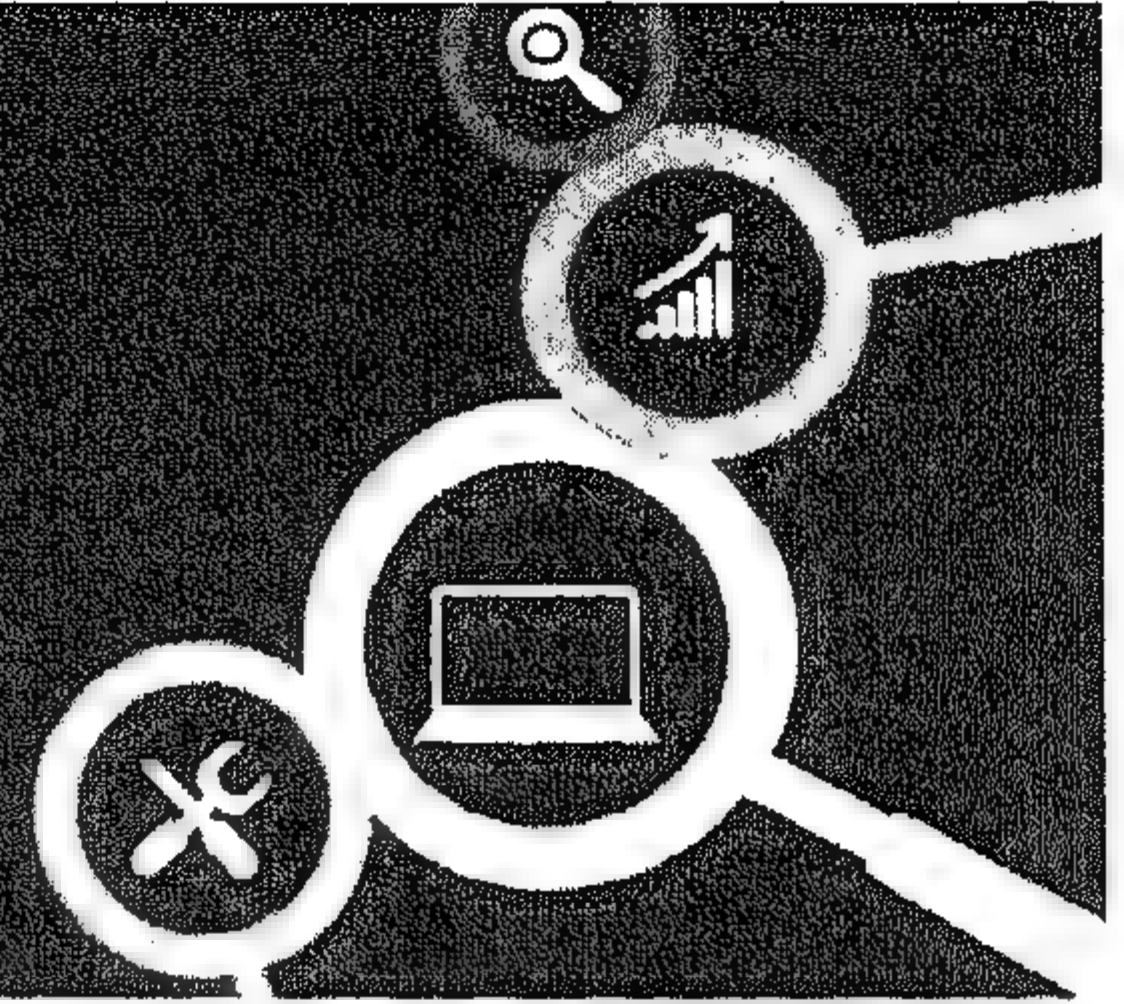


الباب السادس

نظريات
اتخاذ القرار



الفصل الخامس عشر | 15



هناك عدد من النظريات التي تبحث في اتخاذ القرار، منها ثلاث نظريات مهمة في الإرشاد المهني: نظرية تايدمان والنظرية الروحية في اتخاذ القرار ونظرية جيالات. اذ تركز هذه النظريات على فهم عملية اتخاذ قرار مهني، ودور عمليات التفكير في اتخاذ القرار المهني.

نظرة تايدمان في عملية اتخاذ القرار Tiedeman's Perspective on the Process of Career Decision Making

ان ديفيد تايدمان بتفكيره عن اتخاذ القرار المهني يركز بقوة على النظرية الفردية لوايت (White, 1952) في دراسة حياة الإنسان والكفاح للوصول الى الكفاءة، ونظرية اريكسون عام 1959 في النمو ووصف مراحل النمو النفسي الاجتماعي. كما نه تأثر بنظريات النمو المهني لجنزبرج وسوبر. ونتيجة ذلك وضع مع اوهارا O'hara نظرية في الاختيار المهني، وتم تطوير برنامج حاسوب لتطبيق نظرية تايدمان في الإرشاد المهني. الا ان وجه ل نظريته نقدا؛ لتعقيدها واعتمادها على الفردية.

تتكون نظرية تايدمان من مرحلتين أساسيتين، هما التوقع والتوافق المهني.

الأولى: التوقع *Anticipating a Choice*: ذكر تايدمان واوهارا، Tiedeman and O'hara 1963 بان مرحلة التوقع تتضمن اربع مراحل، وليس بالضرورة ان تسير بتسلسل دائماً، ولا ترتبط بعمر محدد، وقد يمر الفرد بمختلف المراحل في فترة زمنية واحدة، ان هذه المراحل تساعد المرشد في فهم عملية الاختيار المهني، وطبيعة عمليتا الإدراك والعاطفة/المشاعر، مثال سوزان طالبة في الصف الثاني عشر تحاول اتخاذ قرار هل تذهب للجامعة ام تلتحق بالجيش، الا ان انها

تعاني من مرض السرطان ولا تعرف كم ستعيش. هنا المرشد يساعد المسترشدة لتقرر من ضمن بدائل خلال خطوات المراحل الأربع للمرحلة الأولى، والانتقال من مرحلة الى أخرى، وفي حالات أخرى قد لا تسير عملية اتخاذ القرار مباشرة وبنفس الخطوات.

الاستكشاف: Exploration يتبع الأفراد خطوات غير منظمة في الاستكشاف. قد يتخلوا أنفسهم في مواقع مختلفة، وتجريب بعض السلوكيات، ويتخلوا أهداف أخرى حول عدة مهن. بما يعيق الاستكشاف، اذ يسيطر عليهم الخوف من اتباع نفس المراحل بطريقة منظمة او غير منظمة. وأن أسلوبهم او كيف يستكشفون ينعكس على اختيارهم، والمرشد يمكن ان يساعد في توضيح جوانب القوة ومعرفة الذات، ولكن قد يواجه الفرد تأثير تنظيمات من الخارج، وانه عندما يكون في حاجة إلى القيام بعمل او اتخاذ قرار وفق ذلك لا يشعر بأن قراره واضحاً.

التبلور: Crystallization في هذه المرحلة يظهر نوع من الاستقرار في التفكير، وتتفق المشاعر والأفكار وتتضح مزايا وعيوب تنوع الاختيار الذي يبدأ يظهر، وقد يتم اتخاذ قرار مؤقت وقد لا يحدث. فمثلاً قد تتحدث المسترشدة عن مرض امها وخوفها على صحتها، وهي مشتتة بسبب ذلك، وتفكر بالعمل بالبيع في بلدتها او الالتحاق بالجيش او الجامعة. لذا فهي تتحرك قليلاً نحو تحديد اهداف لها.

الاختيار: Choice عندما يتحقق التبلور قد يحدث الاختيار، فإن الاختيارات متغيرة من حيث الوضوح والتعقيد، وقد يحدث بإدراك ووعي او بدونه، وهي تعد مرحلة مهمة في حياة الفرد.

التوضيح: Clarification عندما يتخذ الأفراد قراراً، دون ان يبذلوا جهداً كافياً، فقد يصبح لديهم خبرة الشك في الوقت المناسب لاتخاذ القرار وامكانية تنفيذه، هنا يجب ان يعرف المسترشد بانه هناك فرصة لإعادة الاختيار وتوضيح الاختيارات المتاحة، وإذا ما زال لدى المسترشد أسئلة حول امكانية الاختيار فإنه يجب ان يرجع إلى مرحلة الاستكشاف ثم التبلور ويختار مرة أخرى، وقد ذكر ميلر تايدمان ان طالب الصف التاسع غالباً ينتقل من الاستكشاف الى الاختيار بالاعتماد على المخرجات، ويميل الى إعادة الصياغة خلال التبلور والتوضيح. إن مراحل توقع الاختيار تؤدي الى التنفيذ والتوافق مع الاختيار. وهنا يمكن ان ينتقل الى المرحلة التالية عند تايدمان، وهي التوافق مع الاختيار

المرحلة الثانية: التوافق مع الاختيار Adjusting to a Choice أن تنفيذ الاختيار جزء مهم من مفاهيم اتخاذ القرار عند تايدمان، فهو يرى بان الفرد لا يشعر بان عملية اتخاذ القرار تنتهي حالما تم الاختيار، لذا فقد حدد تايدمان واوهارا ثلاث مراحل للتوافق:

الحث على التنفيذ: Induction هنا ينفذ الفرد اختياره، قد يكون الذهاب الى الكلية، اودراسة مقررات لتعليم الكبار، او البدء بعمل جديد، او العمل لبعض الوقت، وهنا تحدث بعض التغيرات للإيفاء بالالتزام الذي قطعه على نفسه.

اعادة التشكيل: Reformation عندما ينضم فرد الى مجموعة جديدة، في هذه المرحلة يتردد في الانضمام او لا يشعر بأنه جزء من الجماعة، إلا أنه فيما بعد يصبح واحدا من المجموعة وينتمي اليها. وهنا يتم اعادة التشكيل.

التكامل: Integration: ان التكامل يحدث بين الفرد والمجموعة ويتقبل الفرد والمجموعة بعضهما البعض، وان التحمس للاختيار الجديد يتلاشى ويصبح الاختيار او اتخاذ القرار جزءا من الفرد.

بحوث حول عملية اتخاذ القرار المتوقعة عند تايدمان: Research on Tiedeman's Process Perspective هناك نوعين من البحوث اجريت في هذا المجال، بحوث تجرب النظرية مباشرة لتأكد من مراحل اتخاذ القرار، وبحوث اخرى استخدمت النظرية كأداة قياس لأساليب الاختيار المهني، ففي دراستي تايدمان وتايدمان (Tiedeman and Tideman, 1990) اكدت نتائجها الأربع مراحل الفرعية لمرحلة التوقع، وذكر ميلر تايدمان (Miller and Tideman, 1977) ان الطالب الذي يفشل في الاختيار، يرجع للسير بمراحل اتخاذ القرار الأربع، ويقوم بالاختيار للمرة الثانية. واذا فشل يقوم بمراحل التبلور ثم التوضيح قبل الاختيار. ووجد جبسن وجروف (Jepsen and Grove, 1981) بان المشاركين في عملية الإرشاد المهني عكسوا آخر مرحلتين للاختيار التي تسبق عملية التوضيح.

اضاف بك ودانيالز *Buck and Daniels* مقياس التوافق المدرسي، ويتضمن ثلاثة مقاييس فرعية، الرضا عن المدرسة، التعامل مع الأقران، والتفاعل مع المعلمين. ويقيس مهمتين في الاختيار المهني اختيار مهنة واختيار تخصص دراسي في مقياسين مختلفين. هذه المقاييس لا تتصل بنظرية تايدمان واوهارا (Tiedeman and O'hara, 1963). الا أنها طبقت في تحقيق اتخاذ القرار المهني وفق خطوات تايدمان واوهارا.

هناك دراسات عملت على تطوير مقياس لقياس اتخاذ القرار المهني، منها دراسة هارين (Harlen, 1977) الذي طور مقياس اتخاذ القرار المهني، واتفقت نتائج المقياس مع نظرية تايدمان واوهارا (Tiedeman and Ohara, 1963) وهي تقيس ثلاثة اساليب في الاختيار المهني على النحو الاتي:

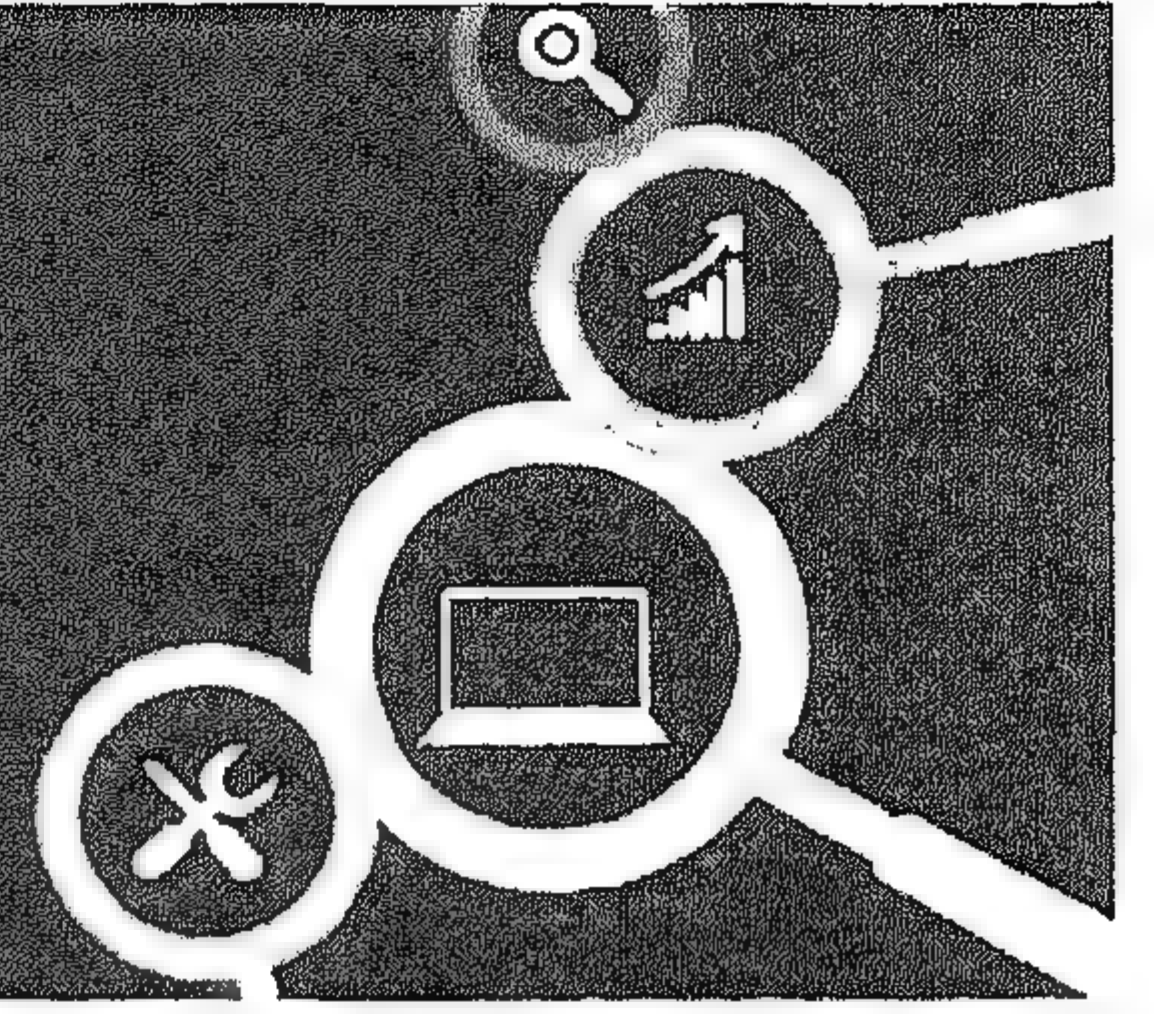
التفكير: Rational الفرد القادر على ان يخطط عندما يتخذ قرار يضع باعتباره مشاعره

ومعارفه وقدراته وميوله وقيمه ويقوم باتخاذ قرار فيما يتعلق بها.

الحدس: Intuitive يتخذ قراراته بالاعتماد على المشاعر أكثر من الأفكار فيما يتعلق بما يعمل، قد يكون اتخاذ القرار وفق الحدس سليماً إلا أن المسترشد يحتاج أن يحل نواحي القوة لديه، إذ إن هناك مهناً تعتمد على مشاعر الروحانية أكثر من قرار معرفي عقلاني مثل رجل الدين.

الاعتماد: Dependent الشخص الذي يضع خطته بناء على أشخاص آخرين، مثلاً رغبة الوالدين بأن يدرس ابنهم الطب، وهنا يكون الابن سلبي ومجبر بتقبل اختيار السلطة الوالدية.

الفصل السادس عشر | 16



النظرية الروحية في اتخاذ القرار

A Spiritual Perspective on Decision Making

إن العمل ليس هو فقط وظيفة يقوم بأدائها الفرد أو مكان يقضي وقته فيه؛ بل مكان ينعش روح الفرد ويؤثر على حياته، واختياره ويؤثر فيه إيجاباً إذا اتفق مع نمط شخصيته. إن الجانب الروحي من الفرد مبدأ أساسي في اتخاذ القرار المهني؛ فهو يعطي الحياة للجانب الجسمي للفرد. ويستطيع الفرد أن يصبح أقرب للتكامل أو أكثر تكاملاً، وتؤثر الروحانية إيجاباً في الدافعية التي تزوده بتوجيهات في حياته وفي اتخاذ قراره. وإن الطاقة المعنوية الروحية والدافعية يعبر عنها الفرد في العمل من خلال الحاجات والقيم والميول. وإن التوقع الروحي المعنوي في مناقشة الحاجات والقيم والميول ضمنياً أكثر مما هو علني. وهذه النظرية أو التوجه لا يتضمن أموراً دينية، ورغم أن الديانة تؤثر في الإطار العام للاختيار المهني، وتساعد المسترشد في فهم مهنته واتخاذ القرار المهني. لذا لم تطور النظرية اتجاهاً دينياً محدداً إلا أنها استفادت من توجه ديني عام يتضمن سبع مفاهيم أساسية. فإن ميلر تايدمان (Miller & Tideman 1999) بين عام 1989-1999 وضع مهنة الحياة، إذ إنه يركز في ذلك على النظرة إلى الحياة على أنها مهنة، وإن المهنة ليست الوظيفة، وأعطى قيمة للذكاء والخبرة عند الفرد أهمية كبرى في الاختيار المهني.

نظرية مهنة الحياة: Life Career Theory

إن نظرية مهنة الحياة ترى الفرد بأنه قادر على فهم المعلومات واتخاذ القرار واستمراره، مستفيداً من النظرية البنائية، إلا أن هذه النظرية تتضمن احترام عميق للفرد وعملية حياة الفرد، وترى أن الحياة هو عملنا، وثقتنا بالحكمة داخليا تأتي من قدراتنا العقلية والخبرة حول المهنة. وترى أن على الفرد أن يقوم بعمل ما يرغب به وليس ما يعتقد الآخرون بأنه الأفضل له.

وأكدت على أهمية استماع الفرد لنفسه، كما ميز ميلر بين الحقائق الشخصية والعامة عند الفرد وأثرها في حياته ومهنة حياته.

الواقع الشخصي والعام: **Personal and Common Reality** الواقع يتعلق

بإدراك الفرد للاختيار المهني، وذكر ميلر (Miller, 1990)، أنه في حالة الاستفسار عن أيهما الواقع اتخاذ القرار أو تنفيذ الواقع، أنه مجرد رأي، إلا أن ميلر حدد نوعين من الواقع الشخصي، وهما يتعلقان بإحساس الفرد بما هو صحيح: أنه الشعور بأن القرار والتوجهات صحيحة ومناسبة لمتخذي القرار، ومن جهة أخرى فإن الواقع العام يتعلق بما يقوله الآخرون بما يجب أن يؤديه الفرد، ويتضمن آراء الخبراء.

الروحانية: **Spirituality** عندما يدرك الفرد أن الحياة غير مجزئة ويخبر الروحانية

لديه، وهي تأتي من الممارسة في حياة الفرد في أكثر ويتم تطورها. وهي تساعد الفرد في تفهم نفسه وتساعد في تكوين علاقته بالآخرين في طريقة غير مؤذية؛ بما يقلل التوتر في حياة الفرد ويصبح أكثر استرخاء.

ويرى أصحاب نظرية الروحانية بأن في مهنة الحياة يقرر المسترشد ما ينفعه وما لا ينفعه، ويعبر عن انسجام بين خبرته لمشاعره وأفكاره وذاته الجسمية وذاته الروحانية، ويساعد المرشد المسترشد أن يطور مهنته في الحياة بطريقة طبيعية وبارتياح؛ من خلال الاستماع لمواضيع وقضايا مهمة في حياة المسترشد. ووصف بلوك وريتشموند (Block and Richmond, 1998) سبع مواضيع يمكن أن يستخدمها الفرد لتفهم حياته وفي اتخاذ القرارات المهنية كجزء من حياته، وهي تعكس النظرية الروحانية وهي

1- التغيير: **Change** أن التغيير يحدث عدة مرات خلال حياة الفرد المهنية، وعندما يحدث

التغيير بالصدفة، ومن خلال أحداث غير واعية هنا يطلق عليه أنه تغير عرضي، وعندما يكون الفرد منفتحاً للتغيرات فإنه تتاح أمامه فرص لم تكن في اعتباره سابقاً. وقد يحدث التغيير داخلياً أو خارجياً. وقد يكون التغيير الداخلي سلبياً أو إيجابياً يحدث من خلال مشاعر القلق وعدم الرضا عن الوظيفة أو العمل الذي يقوم به. أو حين يشعر الفرد بالحماس لعمله الذي يجعله يسعى إلى فرص أو تحديات جديدة. وهنا يحدث تغير إيجابي داخلي. وفي الجهة المناقضة أو الأخرى تكون الأحداث الخارجية التي من الممكن أن تجبر الفرد على التغير سواء رغب بذلك أم لا. مثلاً عندما يطرد أحدهم من عمله فإن عاملاً خارجياً يصاحبه شعور بعدم حب الآخرين له والخسارة، وقد يكون العكس بما يوفره الآخرون له من فرص ونصائح تثير فيه الفضول والاستكشاف والتغيير. لذا

سواء كانت التغير بسبب داخلي ام خارجي فهو يثير مشاعر وانفعالات الفرد، وينمي قدرة الفرد على ادراك مشاعره مهمة لديه تساعد في التعامل مع اسباب التغير. وبذلك تضيق النظرية اسلوبا اخر للتعامل مع التغير بالتعرف على جوانب القوة لدى الفرد وتنفيذها، وقد تكون جوانب جسمية او انفعالية او لفظية او تحليلية او اخلاقية او علاقات مع الآخرين، وهي تساعد في التعامل او التوافق مع التغيرات المفاجئة.

2-التوازن: Balance يسمى الأفراد لتحقيق التوازن في حياتهم. اذ إن لدى الفرد ميولاً طبيعية لتحقيق التوازن بين العمل واللعب ونشاطات اخرى، ومثال جيد على ذلك أن احدهم يسعى ليؤسس عمل خاص به بينما هو شريك بعمل آخر مع آخرين، ويقوم بتحقيق التوازن بين عمله مع الشركاء والعمل الجديد الخاص به. وهناك ظروف اخرى في حياة الفرد تكون سببا للبحث عن التوازن بين عدة ادوار يقوم بها: فهو يتوافق ويحقق توازناً طوال حياته؛ مثلاً عندما يكون طفلاً، ثم يصبح راشداً وشريكاً ورب بيت والداً ومواطناً وعاملاً إلخ، وقد وضحت الأدوار التي يقوم بها الفرد في نظرية سوبر وتم فيها توصف جوانب ظروف التوازن في الحياة. جانب آخر مهم للتوازن؛ هو علاقة الفرد بذاته، هل حقق الفرد ميوله وقيمه ام اهملها، إن الاجابة عن هذا السؤال تنمي التوازن في حياة الفرد. ولتحقيق التوازن في حياة الفرد فني بعض الأحيان يغير الفرد رؤيته في السلطة والوالدين والمشرفين والمعلمين، ويغير طريقة السلوك مع الآخرين في اداء مهامه في العمل او ادواره في الحياة، وقد يؤدي التغير في حياته لإعطائه شعوراً اعظم بالرصانة.

3-الطاقة: Energy ان تحقيق التوازن في حياة الفرد يتطلب الطاقة، والطاقة موجودة في جميع العالم، ويمكن ملاحظة الطاقة الحيوية والبيولوجية في طرق مختلفة، وتتمثل الطاقة التي يبذلها الفرد في أدائه لواجباته او ادواره في احياة، وقد توصف من خلال أدائه لعمله. ويمكننا ملاحظة الطاقة من ملاحظة الآخرين في اداء ادوارهم، اذ يختلف الافراد في طريقة التعبير عن طاقاتهم فهناك افراد يعملون بجهد مع الآخرين بينما هناك افراد آخرون يفضلون العمل لوحدهم، ويمكننا مشاهدة الطاقة من خلال زيادة الافراد لنشاطهم الموسيقي او الرسم او المسرح او السينما او قراءة الكتب أو ممارسة الرياضة، فإن النشاطات الجسمية مصدر الطاقة، وعندما يحب الفرد عمله فانه يعمم هذه الخبرة، ويستغل قدراته ويتمتع بعمله ولا يشعر بالتعب وهنا يوجه طاقته ايجاباً.

4-المجتمع: Community يعيش الفرد في مجتمع، وهو جزء من هذا المجتمع. وحدد بلوك وريتشموند (Block and Richmond, 1998) ثلاثة انواع من المجتمعات التي يشارك فيها

الفرد: مجتمع الرفقة وهي تتضمن الاسرة النواة والممتدة والأصدقاء المقربين، ويتضمن مجتمع الثقافة الجيران وأصدقاء المدرسة والعمل والنقابات المهنية التي يلتحق بها والذين يقضي معهم وقت فراغه، ومجتمع العالم الذي يتضمن افكار واسعة مثل البيئة والموت والفقر والمشردين والضريرة وأشياء أخرى. ويختلف الأفراد في التواصل او التفاعل مع هذه المجتمعات. وإن كلاً من الانبساط والانطواء يمثل اساليب الفرد في التواصل مع العالم الداخلي او الخارجي للفرد. فالبعض عنده حاجة قوية للتواصل والانتماء بينما آخرون لا يفضلون ذلك، وبعضهم يؤثر بالآخرين ويتحكم بهم، وبينما يفضل آخرون الاستماع إلى الآخرين ويتبعون المقترحات والأوامر، ويختلف الأفراد في حاجاتهم للدعم والحب والدفع، وهم يسعون إلى تحقيق حاجاتهم من خلال المجتمع المحيط بهم، وإن العمل وسيلة للتواصل مع احد المجتمعات.

5-الدعوة: Calling تمثل السعي للبحث عن العمل المثالي، يتعرف الفرد من خلال السعي عن المهنة على ميوله ومهاراته وقيمه وقدراته في الإنتاج، ويظل يسعى الى تحقيق الافضل ، ويعمل على الوصول اليه، وعند يحقق الفرد ما يسعى اليه فإنه يدرك متعة العمل.

6-الانسجام: Harmony يسعى الانسان بطبيعته في اداء ادواره في الحياة الى تحقيق الانسجام، وان الانسجام يعني أن الفرد وجد العمل الذي يؤدي الى شعور حقيقي بفهم ذاته وتقديرها. ان البحث عن معلومات عن الدراسة او المهن تساعد الفرد ليحقق الانسجام، ولكن هذا غير كاف إذ يجب أن تشبع طبيعة العمل ميول الفرد وقيمه وقدراته، وتحقيق الانسجام يتطلب ايضا بالاستمرارية في هذا العمل الذي يؤدي فيما بعد الى وجود معنى في حياته.

7-الوحدة: Unity تتمثل الوحدة في وجود اشخاص في حياة الفرد يكملون دوره في الحياة رغم التعرض الى التغيرات او الأحداث المفاجئة، إذ تتحقق الوحدة عندما يكون الفرد مُعداً للتعامل مع التغير الذي يحدث عالمياً، ويرى رجال الدين ان الوحدة تعني الشعور بالاتحاد مع القدرة العظمى، وقد ذكر بلوك وريتشموند (Block and Richmond, 1998) طرقاً تمكن الفرد من أن يحصل على الوحدة في ادواره في الحياة من خلال العمل والروحانية والطاقة والتعامل مع الآخرين. إن الوحدة جزء من العمل وليست منشقة عنه. وإن وحدة الطاقة تعني شعور الفرد بأنه مرتبط بعمله وعالمه. ويعمل الفرد عادة بقصد تغيير مهنته لتحقيق انسجام اكبر. اما الوحدة الروحانية في تواصل الإنسان مع نفسه ومع شركائه وشعر بثقافته ومعتقداته، وأن لديه تواصلاً مع العالم، وهي تأتي من اندماج الفرد مع الآخرين.

وعلى المرشد مساعدة المسترشدين للاستفادة من النظرية الروحانية في رؤية الموضوعات.

وقدم ميلر تايدمان (Miller-Tideman, 1997) عدداً من المقترحات للمرشد لاستخدام نظرية الروحانية في اتخاذ القرار المهني، والتي تعكس احترام المسترشد ودوره في اتخاذ القرار وهي:

- جعل المسترشد يعرف أن اختياره لمهنة ما يكون اختيار مهنة لمدى الحياة، وأن نجعله يستمع لقصة مهنة حياته من خلال أناس عاملين بها من الميدان، وتزويده بالمعلومات من مصادر عدة حول المهنة، وأن اختياره لمهنة يجب أن تجعله يحترم حياته واتخاذ القرارات المناسبة وتقليل القلق من خلال في مناقشة أسبابه ومن خلال أساليب الاسترخاء.

- جعل المسترشد يعرف بأنه أفضل من المرشد في تحديد ما يناسبه أولاً، وأن يؤكد على أهمية الواقع الشخصي للفرد أكثر من الواقع العام. ويشجعه المرشد على التحقق من ذلك، وأنه في حالة تقبل الفرد لما يتم مناقشته في الجلسة فإنه يكتشف ما لديه من امكانات وتحديد ما يتناسب معها.

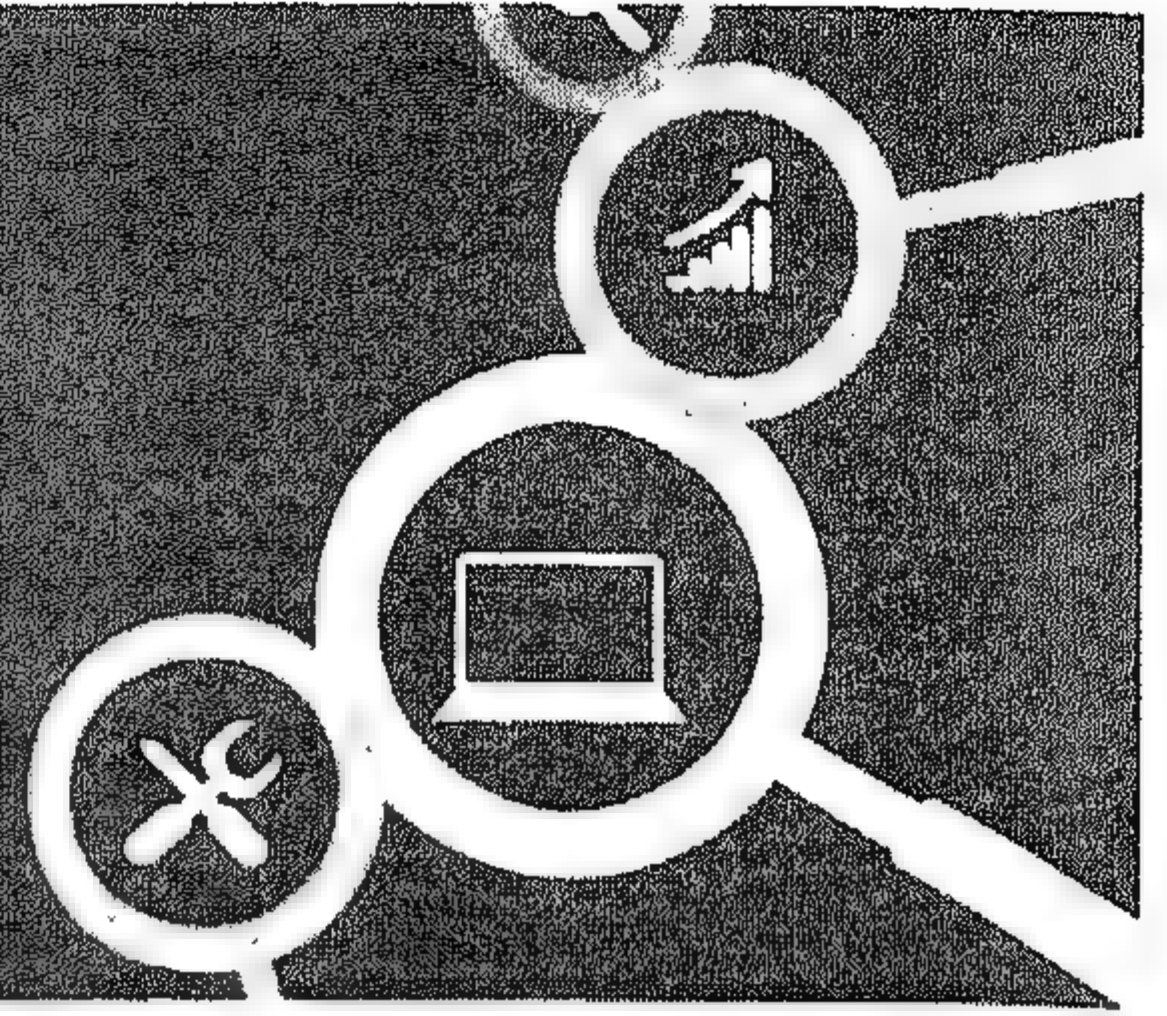
- تشجيع المسترشد ليتعلم خلال تقييم خبرته، وتتطلب هذه المقترحات من المسترشد للعمل على تطوير ثلاث أو أربع خطط تتناسب مع امكاناته وعلى أن تكون مرنة يمكن تعديلها أو تصنيفها في كل فصل، وأن قدرة الفرد على تقييم خبرته تجعله قادراً على تطبيق قراراته في الأحداث المهمة مستقبلاً.

- أنه عند استخدام الاختبارات والمقاييس التي تتعلق بالواقع العام على المسترشد أن يتفحصها قبل أن يجعلها مرجعاً في استكشاف الفرص المهنية والدراسية.

- مساعدة المسترشد في تحديد رغباته بدون ربطها بوقت محدد لأن رغباته قد تتغير من وقت لآخر. وقد تكون مستقرة أحياناً وقد تتلاشى في وقت آخر. لذا يطلب من المسترشد كتابة الرغبة على ورقة وتاريخاً بجانبها لتعطي تصوراً عن اتجاه قراراته ومدى علاقتها برغباته.

- إذا لم يجد المرشد الرغبة في التغيير لدى المسترشد والخوف من اتخاذ القرار، يكون تركيز المرشد على تعريف المسترشد بأساليب التغيير يساعده على القيام بسلوك يقلل من قلقه في اتخاذ قراراته والاهتمام بالحاضر وليس الماضي أو المستقبل.

الفصل السابع عشر | 17



نظرية جيلات – اتخاذ القرار Career Decision Gelatt's Theory

يعد جيلات من اصحاب نظريات اتخاذ القرار، والتي تفترض بأن هناك نقاطاً حرجية في حياتنا عندما نتخذ القرار نحوها وتؤثر في نمونا المهني، وتتمثل هذه النقاط بالاختيار الدراسي، ومستوى الوظيفة التي يرغب بها الفرد، او عند تغيير وظيفته او عمله الخ، ويتأثر قرارنا بهذا الاختيار طوال حياتنا وفق المعلومات المتوفرة لدينا وكيف نقيمها، وذكر بأننا نقوم باتخاذ القرار بناء على ما هو واقع، وان الواقع في حالة تغير مستمرة اي لا يتصف بالثبات، وهذا يرتبط بالبيئة المعقدة المحيطة بنا (Gelatt, 1991).

تميزت نظرة جيلات بان اتخاذ القرار لا يعتمد على العقلانية إذ لم يتبع الفرد نفس المخطط كل الأوقات، إذ يرى جيلات بأنه يكون لدى الفرد اتجاهين أو أكثر عند التعامل مع تغيير الاختيار المهني، وقد يسيطر اتجاهين أحياناً في اتخاذ القرار المهني، وهما أيضاً يتغيران. وذكر بأن هناك حاجة ليقبل الفرد الماضي والحاضر والمستقبل غير المؤكد أو غير اليقين، وعلى الفرد أن يكون ايجابياً نحو غير المؤكد. وذكر جيلات (Gelatt, 1991) ان هناك أربعة عوامل تستخدم في توجيه الفرد في عملية اتخاذ القرار، والعوامل الأربعة هي: ماذا يريد الفرد؟ (الامنيات او الميول) ماذا يعرف؟ المعلومات عن الذات والمهنة، ماذا يعتقد؟ (القيم والاتجاهات) ماذا تعمل؟ (الإجراء اللازم).

ويؤكد جيلات على أهمية ايجابية عدم اليقين في استخدام الاتجاهات والعوامل لتزويد الفرد بالمرونة والتوازن، من خلال دمج التوجه بشكل خطي تقليدي، أي العقلانية والاستفادة من الجانب الأيسر من الدماغ مع الإبداع والحدس، وبشكل غير خطي بالاعتماد على استخدام الجانب الأيمن من الدماغ للجوانب الغامضة المتناقضة من المبادئ، وذلك عند التخطيط واتخاذ القرار. وإن أهم

مبدأ في ذلك أن على الفرد أن يتابع التركيز والمرونة، وأن يكون مدرك وحذر، وموضوعي ومتفائل وعملي وخيالي.

وذكر جيالات بأن صنع القرار يحتاج إلى نظام توقع للبدائل والنتائج المحتملة لكل منها، ونظام القيم الذي يحدد التفضيلات والقيمة للنتائج المحتملة؛ أي المفضلة على الأخرى، وأن نظام القرار هو القدرة على تقييم الأولويات ومدى اتفاقها مع القوانين والأنظمة المأخوذ بها في العمل. وذكر بأن المعلومات تعد الوقود لصانع القرار والإجراءات التي تحقق الهدف النهائي.

ولاحظ جيالات (Gelatt, 1962) بأن جميع القرارات تتخذ نفس الصفات، ففي أي موقع أن هناك شخص يجب أن يتخذ قراراً، وهناك احتماليين أو أكثر من المواد أو الأفعال عليه الاختيار منها، وأخيراً القرار الذي يتم اتخاذه يكون بناء على المعلومات. وذكر بأن هناك نوعين من القرارات، قرارات نهائية، وقرارات موضع البحث التي تتطلب المزيد من المعلومات، ويتم إعادة صياغتها أو تحويلها حتى تصبح نتيجة أي قرار نهائي.

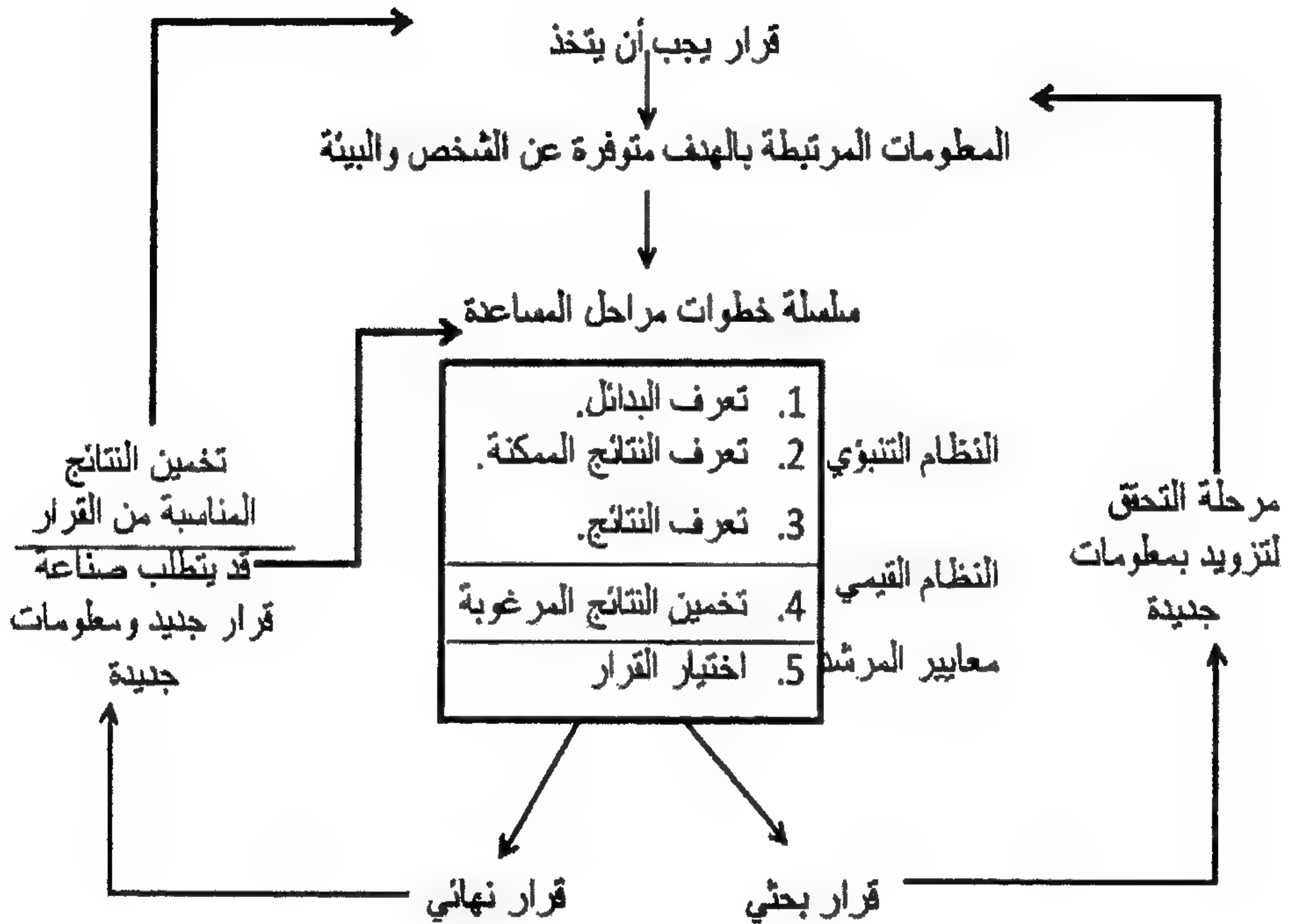
ويرى جيالات وليفين (Gelatt, & Levine, 1965)، أن النظام التنبؤي يساعد في التعرف على مجموعة البدائل والنتائج الممكنة لكل بديل، وهو يضع قيمة لهذه النتائج واتخاذ قرار نهائي نحوها، وعلى المرشد أن يساعد المسترشد على التنبؤ بمكونات اتخاذ القرار من خلال مشكلات شائعة في التخطيط الدراسي، وربطها بتحقيق غاية المسترشد في اختيار برنامج أو مواد دراسية، وأن دور المرشد مساعدة المسترشد ليتخذ قراراً بأسلوب متسلسل منظم، وفي النظام التنبؤي على متخذ القرار تفحص الخيارات المحتملة من البدائل، والنواتج والاحتمالات. لذلك فإن نتائج الامتحانات والدرجات في المواد الدراسية السابقة، وعلاقتها بالقرار وبالاختيارات المستقبلية هي أمثلة لمعلومات ذات علاقة في نظام التنبؤي. وذكر بيتز وهارين (Peter and Harely, 1999) أن أي قرار يتخذ وفق النظام التنبؤي لحل مشكلة يتم وصفه تبعاً لأربعة عناصر هي:

- 1- مجموعة الأهداف التي من الممكن أن يسعى صانع القرار إلى تحقيقها
- 2- مجموعة الاختيارات أو المسارات البديلة للعمل والتي يجب أن يختار منها
- 3- مجموعة النتائج المحتملة التي تكون مترابطة بكل خيار
- 4- الطرق التي تعمل على تقييم النتيجة المقررة فيما يتعلق بكيفية تحقيق أهداف صانع القرار وصفات النتيجة.

واقترح جيالات (Gelatt, 1991) إطار عمل لصنع القرار بحيث تكون المعلومات مقام الوقود لصانع القرار والإجراءات المتخذة نحوه، وإن هناك ثلاثة عناصر أساسية لعملية صنع القرار وهي

نظام التوقع أعمال بديلة أو توقع نتائج محتملة أي احتمالات. ونظام القيمة أي التفضيلات بين نتائج محتملة. ونظام القرار لتقييم الأولويات أو القوانين.

وقدم جيلات *Gelatt's* عام 1962 نظريته من خلال نموذج تنظيمي مفاهيمي يقترح سلسلة من القرارات المباشرة والمستقبلية لاتخاذ القرار، والشكل (20) التالي يوضح تسلسل عملية اتخاذ القرار.



الشكل (20): نموذج تنظيمي مفاهيمي لاتخاذ القرار عند جيلات

يوضح الشكل (20) نموذج سلسلة من القرارات المباشرة والمستقبلية، اذ يتبع جيلات في ذلك اسلوب حل المشكلات من تحديد المشكلة، ثم جمع المعلومات، ثم مراجعة البدائل، واخيرا تقليص البدائل واتخاذ القرار وتقييمه. ويستخدم هذا النموذج كموجه لبرامج الإرشاد المهني. وبناء على هذا النموذج فإن عملية اتخاذ القرار تعتبر عملية مستمرة ذات خطوات تسلسلية هي:

1- تبدأ عملية اتخاذ القرار بإدراك الفرد وإحساسه بالحاجة إلى عمل قرار معين، ويولي ذلك وضع الهدف أو الغرض وتحديد. مثلاً تخرج احمد من المدرسة الثانوية، أو على وشك التخرج، ويحاول أن يضع قراراً يتعلق بأية كلية عليه أن يدخل. عادة الطالب يكون لديه عند هذه المرحلة خيارين على الأقل.

2- جمع المعلومات عن الخيارات المختلفة التي أمامه. مثلاً يبدأ أحمد بجمع المعلومات عن عدة كليات أو جامعات، وينظر في متطلبات القبول والتخصصات المتوفرة ومستوى الجامعة وسمعتها الخ. إن جمع المعلومات من أهم الخطوات؛ إذ إن المعرفة الجيدة بالاختيارات المتاحة مهم جداً لعملية اتخاذ القرار. وفي حالات أخرى قد تكون المعلومات عن الوظائف المتاحة ومتطلباتها وما تتطلبه من تدريب ومهارات وغير ذلك.

3- الاستفادة من المعلومات في تحديد الإجراءات والخيارات والنتائج المتوقعة أو المحتملة. ففي المثال السابق سوف يقيم أحمد فرص القبول في الكليات والجامعات التي وضعها في اعتباره ومدى إمكانية الوفاء بمتطلبات النجاح في تلك الكليات. وإن تقييم النتائج المتوقعة يتوقف على معرفته بمهاراته وقدراته لكي يستطيع التنبؤ بمدى نجاحه في تلك الكليات مثلاً.

4- تحديد قيمة النتائج: هنا يتم التركيز الاهتمام على نظام القيم عند الشخص. ففي المثال السابق سوف يضع أحمد في اعتباره عدة عوامل تدفعه للحصول على شهادة جامعية من الكلية التي سوف يختارها. مثلاً أحمد قد يسأل نفسه (ما مدى أهمية الراتب العالي بالنسبة لي، وإذا كنت أضع قيمة عالية على الراتب العالي فما هي الكلية التي سوف تؤدي الدراسة فيها إلى الحصول على وظيفة ذات راتب عالي). إن تحديد القيم وتوضيحها عند الفرد مهم جداً في عملية اتخاذ القرار.

5- مرحلة تقييم واختيار قرار معين وهذا القرار قد يكون نهائي أو استطلاعي (Gelatt, and 2003). وذكر جيلات (Gelatt, 1991) لكي يتمكن المرشد من مساعدة المسترشد عليه أن يراعي الاعتبارات الآتية:

أ- أن يكون المسترشد جاهزاً للبدء في عملية اتخاذ القرار. يمكن معرفة ذلك عن طريق طرح بعض الأسئلة مثل: هل يشعر المسترشد بالحاجة إلى اتخاذ قرار، هل لديه المهارات الأساسية لعملية اتخاذ القرار.

ب- هل لدى المسترشد معرفة كافية بنفسه: ميوله وقدراته وقيمه وما خبراته السابقة. هل لديه القدرة على استخدام هذه المعرفة في تحديد الخيارات المتاحة أمامه. ولكي يستطيع الفرد التنبؤ بالنجاح فلا بد من معرفته بذاته والقدرة على تطبيق واستخدام هذه المعرفة في عملية الاختيار.

ج- هل لدى الفرد المعلومات الكافية عن البرامج التعليمية والفرص الدراسية المتاحة أو عن بيئات العمل المختلفة، وما تتطلبه من مهارات ومتطلبات أخرى. وكلما زادت معرفة الفرد زادت احتمالية عمل قرار جيد.

د- أخيراً فإنه من المهم أن يفهم المسترشد عملية اتخاذ القرار وخطواتها. ومن أهم أهداف عملية الإرشاد بناء على هذا النموذج أن يعرف المسترشد جيداً خطوات عملية اتخاذ القرار، وأن يعرف أيضاً المرونة التي لا بد من توافرها عند وزن وتقييم الخيارات المختلفة.

خطوات اتخاذ القرارات

قبل عرض خطوات اتخاذ القرارات نود أن نشير هنا إلى أنه لا يوجد نموذج شامل لخطوات اتخاذ القرار وإنما توجد عدة نماذج وهذه النماذج تتضمن عدة خطوات غالباً ما تتراوح بين ثلاث إلى ثمان خطوات. وعادة لا يتبع الذين يسيرون في خطوات اتخاذ القرارات هذه الخطوات بالتسلسل، لأنهم قد يكونون اتخذوا الكثير من القرارات، أو تكون بالنسبة لهم مألوفة أو مكررة، إلا إن البعض من متخذي القرارات يتبعون بعض الخطوات دون إدراك منهم. وإن اتباع نموذج أو خطوات معينة في اتخاذ القرارات لن يضمن صحة هذه القرارات بالكامل لكن يساعد في الوصول إلى القرار المناسب. وعلى هذا؛ فإننا نعرض نموذجاً عاماً في اتخاذ القرارات متضمناً خمس خطوات التالية:

أولاً: تحديد المشكلة: من أهم خطوات اتخاذ القرار، لأن عملية اتخاذ القرارات عادة ما تكون بملاحظة بروز أو وجود مشكلة، أو أن هناك فرصة مواتية لاتخاذ قرار ما يتعلق بالفرد أو المجموعة أو المنشأة، وبالتالي القدرة على تشخيص المشكلة بطريقة سليمة.

ثانياً: جمع المعلومات: إن جمع المعلومات تساعدنا على تحديد المشكلة تحديداً أكثر وضوحاً، لأنه يساعد على وضع البدائل المناسبة لحل المشكلة، وهي تتضمن الآتي:

1. معلومات موضوعية: ويقصد بها محاولة كشف الأطراف الداخلة في المشكلة وزمان ومكان حدوث المشكلة ودرجة تكرار حدوثها في الماضي.
2. معلومات ذاتية: وهي المعلومات التي تصف آراءنا واتجاهاتنا وأحاسيسنا تجاه المشكلة.
3. معلومات متعلقة بالمعلومات التي حالت دون المشكلة في الماضي ومن المحتمل أن تدوم.
4. معلومات أخرى إضافية غير التي سبق ذكرها ويمكن أن تساعد في حل المشكلة.

ثالثاً: طرح البدائل واختيار البديل المناسب: إن للاختيار من البدائل عدة مسميات منها طرح الحلول أو توليد الأفكار. وهو يمثل جوهر الإبداع في حل المشكلة، وهي تعتمد أساساً على قدرة الفرد أو الجماعة في طرح أكثر من بديل لحل المشكلة، ويكون

للمرشد هنا في توضيح العلاقة بين كل بديل من البدائل مع قدرة الفرد أو امكانياته.

رابعاً: تنفيذ الحل: يقصد به تطبيق أو التنفيذ للبديل الذ تم اختياره. ومما يجب مراعاته هنا هو أن يكون إسناد مهمة تنفيذ الحل إلى الشخص المناسب، أي عندما يصبح لديه مهارات كافية لتنفيذ هذا الحل، مع توفير فرص مرنة كافية والتي تمكن المسترشد من تنفيذ الحل بما يتلاءم مع ظروفه

خامساً: متابعة تنفيذ الحل: يقصد به الوقوف على مدى فاعلية هذا الحل في علاج المشكلة، وتحقيق الاختيار المناسب الذي يرتبط بامكانيات وظروف المسترشد (Gelatt. and 2003) ..

الأسلوب الجمعي في اتخاذ القرارات:

يتحمل الفرد المسؤول عن مؤسسة مسؤولية حل المشكلات واتخاذ القرارات، ولم يتولى هذا الشخص هذه المهمة بمفرده دون طلب مساعدة الجماعة ان اتخاذ القرار في المواقف التي يعمل بها اكثر من فرد مثل المؤسسات او الشركات. فإن أي قرار يؤثر بجميع العاملين وهم يؤثرون فيه، والسبب في ذلك: أنه من الممكن أن تكون أهداف ومصالح هذه المؤسسة واضحة من وجهة نظر شخص واحد وهو رئيسها، غير أنه من الخطورة بمكان الاعتماد على هذه النظرة الفردية في اتخاذ القرارات بالنسبة لحل المشكلات التي تواجهها المؤسسة في أعمالها. والمؤسسات تميل إلى الأخذ بالأسلوب الجمعي في اتخاذ القرارات من خلال جمع المعلومات، والالتزام بالتنفيذ، والإبداع في حل المشكلات والتطوير. وبشكل عام فإن توظيف الجماعة كأسلوب لاتخاذ القرارات يتيح للمؤسسة وقيادتها الإدارية والعاملين فرصة كاملة للاستفادة من معلومات وآراء الآخرين، وتسير المؤسسات في عملية اتخاذ القرار وفق تسلسل تنظيمي، وبخاصة عند الحاجة إلى أفكار إبداعية لا يمكن التوصل إليها من خلال العمل الفردي. إلا أن هناك مزايا وعيوب للأسلوب الجمعي في اتخاذ القرارات:

أولاً: مزايا الأسلوب الجمعي في اتخاذ القرارات

1. التأكيد على مبدأ الشورى: إن مبدأ التشاور مع الجماعة العاملين في نفس المكان مهم في جمع المعلومات وتعرف على الصعوبات أو المشكلات التي تواجهها المؤسسة.
2. الوصول إلى قرارات أفضل: وذلك لأن الجماعة عادة تؤدي دوراً أفضل من الفرد في حل المشكلات المعقدة.
3. لوصول إلى بدائل أكثر: أن الجماعة تقدم عادة وجهات نظر مختلفة وتنوع، وتقدم عدداً من

البدائل بالنسبة للمشكلة المطروحة أمامهم.

4. القبول: فقد أثبتت الدراسات أن فرص تطبيق النجاحات في القرارات المتخذة تكون غالباً متحققه إذا ما أتيحت الفرصة للأطراف المتأثرة بهذه القرارات بالمشاركة في عملية اتخاذ القرار، وعلى هذا فإن هذا يؤدي إلى الشعور بالحماس والملكية والالتزام نحو تنفيذ القرار.
5. رفع الروح المعنوية: إن الأسلوب الجمعي في عملية اتخاذ القرار يؤدي إلى شعور الأطراف المشاركة في القرار بالرضا عن الدور الذي قاموا به، وتحسين مستوى فهم الجماعة لآلية اتخاذ القرارات، وعملية الاتصال بين الأفراد والوحدات الإدارية في المؤسسة التي يعملون بها.

ثانياً: عيوب الأسلوب الجمعي في اتخاذ القرار

1. استهلاك الوقت: وذلك أن المشاركين في حل المشكلات واتخاذ القرارات لا يؤدون في واقع الأمر عملاً إنتاجياً.
2. الهيمنة من قبل الأعضاء: من عيوب العمل الجمعي سيطرة عضو أو بعض أعضاء الجماعة على نقاش الجماعة، وبالتالي فإن الوصول لاتخاذ القرارات يكون ضعيفاً.
3. التأثير بما يسمى التفكير الجمعي والحرص على الاتفاق مع رأي الجماعة: ويسمى أيضاً بمحاولة التطابق مع رأي الجماعة. وغالباً ما يؤدي إلى إعاقه فعالية الجماعة في اتخاذ القرارات بحيث يصبح وجود هذه الجماعة شكلي وضار على أداء الجماعة.
4. تشتت المسؤولية: فعندما يتم اتخاذ قرار ما من قبل جماعة فإن مسؤولية اتخاذ القرار غالباً ما تكون مشتتة بين أعضاء الجماعة، وعلى أية حال فإن عملية اتخاذ القرار غالباً ما يكون بيد المديرين وهم يعتبرون المسؤولين عن أي قرارات يتم اتخاذها في مؤسستهم. وسواء اتبع الأسلوب الفردي أو الجمعي حسب طبيعة الموقف، يجب أن تحقق الآتي:
 - الرغبة في الوصول إلى حلول أو بدائل تتسم بالإبداع.
 - تحديد مقدار الوقت المتاح لمناقشة المشكلة.
 - تحديد مقدار أو كمية المعلومات المتاحة لدى الفرد أو الجماعة.
 - مدى ضمان قبول المرؤوسين للحل أو الحلول التي سوف يتم التوصل إليها ومن ثم تطبيقها.

- حاجة العاملين في المؤسسة إلى التفاعل الاجتماعي.
- الحاجة إلى زيادة التلاحم بين أعضاء الجماعة.
- الحاجة إلى التطوير الشخصي والمهني للعاملين في المؤسسة من خلال إشراكهم في عملية اتخاذ القرارات
- تجنب احتمال حدوث صراع بين أعضاء الجماعة.

المعلوماتية وشبكة الاتصال واتخاذ القرارات: إن التقدم الهائل في مجال

تقنية المعلومات أدى إلى توظيف الانترنت والمعلوماتية والحاسب الآلي في اتخاذ القرارات حيث وجد ما يسمى بنظام مساندة القرار، ونظام المعلومات الإداري ونظام مساندة المدير. نظام مساندة القرار: يعرف بأنه نظام معلوماتي يستند إلى توظيف الحاسب الآلي، ويتم من خلاله دعم عملية اتخاذ القرارات الإدارية في الموقف التي لا تتسم بالوضوح، وهذا النظام لا يوفر إجابات قطعية ولا يحقق الوصول إلى أفضل القرارات، ولكن يحاول تحسين عملية اتخاذ القرارات من خلال تقديم الوسائل التي تساعد المدراء بشكل خاص، ومتخذي القرار بشكل عام على تحليل المواقف بصورة أكثر دقة وتفصيلاً. ويتميز هذا الأسلوب بتقديم تحليل متطور يسهل الدخول إلى نماذج مختلفة من الممكن أن يستخدمها المدراء في فحص المواقف والمشكلات الإدارية بشكل شامل. ويعتمد نظام مساندة القرار على المعلومات المستمدة من مصادر خارجية وداخلية، والتي غالباً ما تكون مستندة على نظام المعلومات الإداري، وأن نظام مساندة القرار نظاماً تفاعلياً مقارنة بنظم المعلومات الإداري، إذ يسمح للمدراء بالدخول والتفاعل مع العاملين بالمؤسسة من خلال برامج الحاسب الآلي التي تتحكم في النظام.

أنواع أنظمة مساندة القرار: هناك عدة نظم مساندة للقرار وهي:

- نظام مساندة القرار الجمعي: نظام معلوماتي يعتمد على الحاسب الآلي، يمكن من خلاله مساندة متخذ القرار للعمل بشكل جمعي من أجل حل المشكلات المتسمة بالتعقيد وعدم الوضوح. ويركز بشكل خاص على المشكلات أو اتخاذ القرارات، وذلك من خلال تسهيل عملية الاتصال بين أعضاء الجماعة.
- نظام الخبرة: نشأ نظام الخبرة مما يسمى بالذكاء الاصطناعي، ويهدف إلى تطوير الحاسبات الآلية بحيث يكون لها إمكانيات الكائن البشري المتمثلة في السمع والبصر والتفكير. ويعتمد على أنظمة الحاسب الآلي التي تستخدم الخبرة الحقيقية للخبير من أجل حل مشكلات معينة، ويعتمد أيضاً على قيام مصممي برامج الحاسب الآلي بالعمل مع الخبراء من أجل

تحديد المعلومات وقواعد اتخاذ القرار التي يستخدمها هؤلاء الخبراء عندما يواجهون أنواعا معينة من المشكلات.

- نظام المعلومات الإداري: يساعد المدراء في اتخاذ القرارات من خلال تقديم المعلومات، وليس باتخاذ القرارات بديل عنهم.

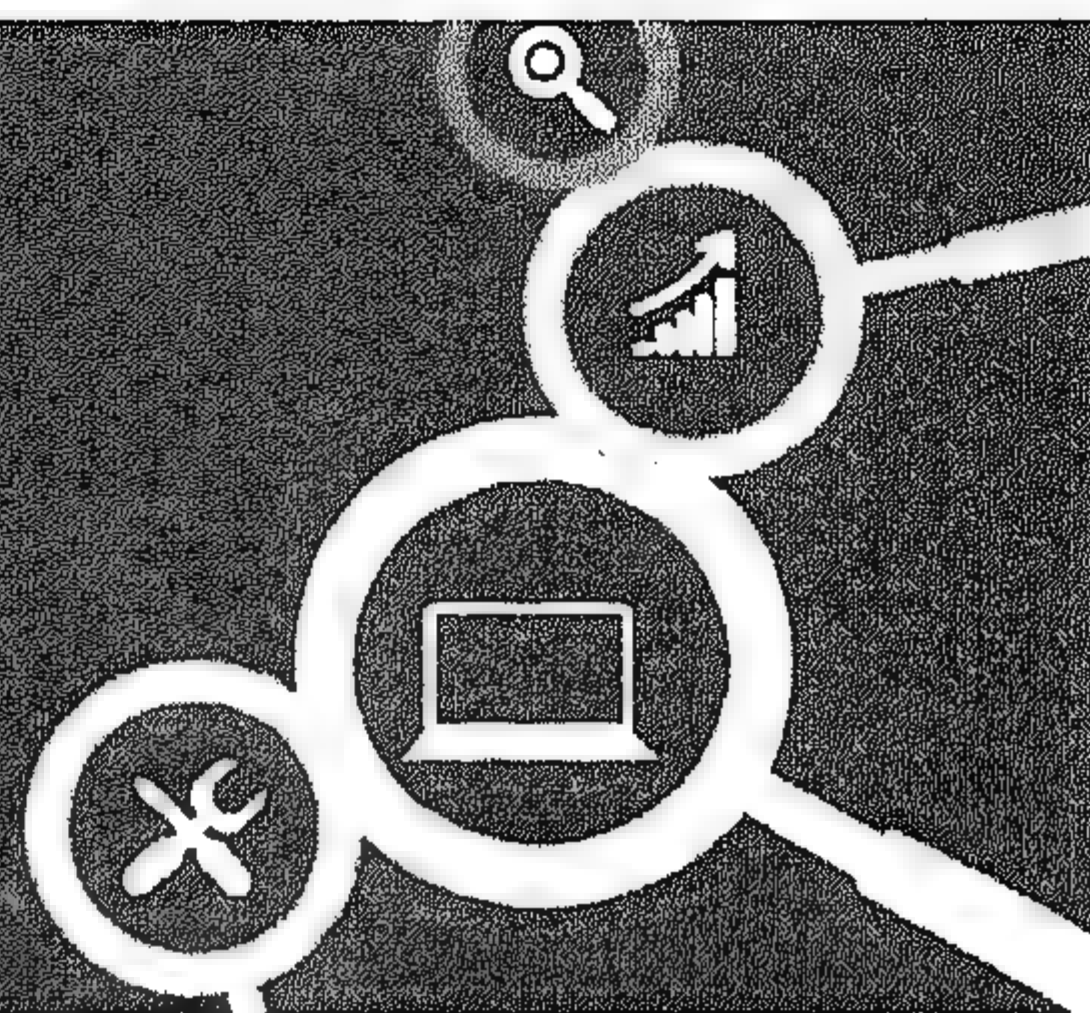
- نظام مساندة المدير: وهو نظام معلوماتي يعتمد على الحاسب الآلي يستهدف إلى مساعدة القيادات الإدارية العليا في اتخاذ القرارات. ويتميز نظام مساندة المدير باستخدام العديد من أجهزة الحاسب الآلي المتطورة ذات الإمكانيات العالية، والاتصالات عن بعد، وأنظمة الرسم المتقدمة الخاصة بالجداول والرسوم البيانية التي يمكن استخدامها في التعامل مع مشكلات مختلفة، ويتميز أيضا بأنه لا يعتمد على النماذج التحليلية للمعلومات بكثرة بل يعتمد على مصادر محددة للحصول على المعلومات التي تسمح بالتفاعل بين المدير والآخرين.



النظريات الحديثة في الإرشاد المهني



الفصل الثامن عشر | 18



نظرية النظم في الإرشاد المهني

A System Approach to Career Counseling

قدم فرانك بيرسونز *rank Parsons* توجهاته من خلال أعماله في التوجيه والإرشاد منذ بداية القرن العشرين، وتميز بأنه كان قادراً على الإحساس بالحاجة إلى ربط التعليم والتدريب والتعيين لحاجات العمل، وفي السبعينيات طرأ تطور على الإرشاد المهني، وأصبح الاهتمام بالعوامل الاجتماعية ومنها النظام الاجتماعي واضحاً في إجراءات خدمات برامج الإرشاد المهني، تتفق نظرية النظم مع نظرية السمة والعامل في وضع أرضية أو شبكة استراتيجية لتطوير برامج خدمات الإرشاد المهني. إذ إنها تقوم على ثلاثة محاور المرشد والمسترشد والمعلومات المهنية، وهي تقوم بجمع أجزاء عملية الإرشاد وفق نظام متكامل. وقبل أن تنتقل إلى تطبيق نظرية النظم في الإرشاد المهني فإننا نقدم تعريفاً مختصراً لنظرية النظم.

نظرية النظم Systems Theory

تساعد نظرية النظم وتطبيقاتها عامة القائمين على الإرشاد للاستفادة منها في تحديد الأسلوب العلمي في خدمة الإرشاد، وفي معرفة سلوك الفرد وتفاعله النفسي الديناميكي، وفي العلاج النفسي وتفسير عملية التواصل في المقابلة الإرشادية، فإن الإرشاد يعتمد على توجه النظم عامة، وعلى ما توصل إليه البناء الاجتماعي. كما تستفيد نظريات الإرشاد المهني من توجه نظرية النظم في عملية الإرشاد في الإرشاد المهني ومجالات العمل، بهدف وضع الخطوط العريضة لتطوير وتفهم عملية الإرشاد المهني.

وقد قدم عالم الأحياء فون بيرتالانفي (*Von Bertalanffy, 1968*) نظرية النظم لتساعد في تفهم الكيان الحيوي، وقد شعر بأن التفسير التقليدي لمكانزمات السبب والنتيجة غير كافية لتفسير سلوك المجموعة أو الوحدة أو النظام، لأن النظام يعتمد على خط متصل من الأسباب

والنتائج وله عدة مستويات ويتصف بالتعقيد. أن نظرية النظم العامة عملت على توحيد مشكلة العلوم، وهي ترى الأعضاء كوحدة مبادئ أو أسس، لذا فإن نظرية النظم تنظر الى العلاقات بين الأجزاء وإلى الكل المعقد، وأن السياق الذي يحدث فيه أكثر من القيام بفصل الأجزاء عن المحتوى. وترى أن كل نظام مجموعة تواصل أو تفاعل بين الأجزاء، وأن كل نظام عبارة عن شبكة داخل شبكة أكبر، وذكر انجل (Engle, 1980) بأن لكل نظام

المحيط الحيوي (الفضاء والعالم)

↑
المجتمع - الأمة

↑
الثقافة - الثقافة الفرعية

↑
المجتمع المحلي

↑
أسرة

↑
شخصين

↑
خبرات الشخص وسلوكه

↑
النظام العصبي

↑
النظم

↑
الأنسجة

↑
الخلايا

↑
الأعضاء

↑
أجزاء الجوهر

↑
الذرة الجوهر

↑
ذري فرعي الأدنى

تسلسل يوضح تفاعل منظم ككل، وأن كل مستوى من التنظيم يتطلب معايير لدراسته وتفسيره في ذلك المستوى. ويتأثر التنظيم بعوامل داخلية وأخرى خارجية، ويعتبر النظام الطبيعي للكائن الحي نموذجاً لذلك، والشكل (21) الآتي يوضح تدرج أو ترتيب النظام الطبيعي

يتضح من الشكل (21) بأن الشخص نظام مكون من عدة نظم فرعية، وهو يتصف بالتنظيم لخبراته وسلوكه متأثراً بعوامل داخلية فسيولوجية، وعوامل خارجية تتمثل بارتباطه بعلاقات مع آخرين تمثل الأسرة والأخوة والأصدقاء، والمجتمع المحلي والثقافة والأمة والمحيط العالمي والفضاء.

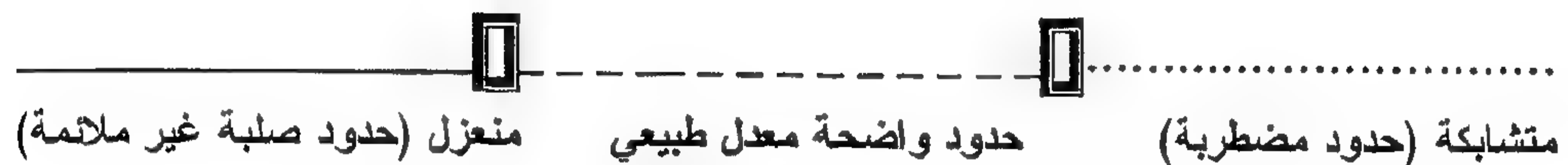
إن النظام الحي منظم ويمارس الضبط ليحقق توافقه مع البيئة باستخدام طاقته ومن خلال ثلاثة مفاهيم هي.

أولاً: التنظيم: Organization

بأي نظام حي هو التنظيم بدرجة عالية، كما أن هناك علاقة متصلة بين أجزاء العضو الواحد، وأن وحدة أجزاء العضو أقوى من أداء مجموع الأجزاء منفصلة، وأنه لا جزء يمكن أن يعمل باستقلالية كاملة، ولا يمكن أن نفكر في الفرق بين الجانب الفسيولوجي والأعضاء الداخلية لجسم. وذكر انجل (Engle, 1980).

شكل (21): يوضح مستويات تدرج النظام الطبيعي

بأن النظام ينظم تعامله مع النظم الأخرى الخارجية، ويجب أن يكون له حدود خارج ادائه كوحدة، ويخلق النظام حدود له ويجعل منها منافذ تحدد علاقاته المتبادلة بين الداخل والخارج، وفي النظام الأسري يصف منشن (Minuchin, 1974) بأن الأسر تقع على خط مستمر يبدأ بوجود حدود أسرية مغلقة وقاسية/صعبة غير ملائمة، الى حدود هامشية تالفة وواهية، والأسر التي تقع في الوسط لها حدود واضحة، وشكل (22) يوضح ذلك.



شكل (22): يوضح حدود الأسرة على خط مستمر

ثانياً: التحكم في البيئة والتكيف معها: إن المصطلح الثاني في النظام الحي هو أنه يملك الوسائل ليتحكم او يتكيف مع البيئة. قدم وينر (Weiner) في عام 1948 مصطلح علم النقل لآلي *cybernetics* كأحد فروع العلوم التي تهتم بمكانيزمات التحكم وتحليل المعلومات، فمثلاً في حالة وضع درجة حرارة محددة للغرفة فإن ترموستات يعمل آلياً في العمل على خفض درجة الحرارة او رفعها حسب تلك الدرجة، وأشار الى وجود تشابه بين الميكانيزمات والتحكم الداخلي عند الحيوان والآلات. وأن المصطلح الرئيسي في علم التحكم الآلي هو التغذية الراجعة *Feedback*، فالأحداث متتابعة في حلقة دائرية، فإن العنصر أ يؤثر في العنصر ب، والعنصر ب يؤثر في العنصر ج وفي نهاية الحلقة فإن عنصر ج يؤثر في العنصر أ.

ثالثاً: الحيوية والطاقة: Energy المفهوم الثالث الأساسي في النظم هو الطاقة والحيوية، ان النظم الحية نظم مفتوحة تتيح الفرص لتحويل الطاقة لداخل النظام ولخارجه، عكس النظم غير الحية تدخل الى النظام وتحطيمه، فالنظم الحية تميل الى زيادة انماطها وتعقيدها وتنظيمها، ففي النظام الإنساني المفتوح تكون للمعلومات معنى، وان نوع الطاقة تجعل النظام ليكون أكثر تعقيداً في تفاعله.

المفاهيم الأساسية لنظرية النظم في الإرشاد المهني

يستفاد من نظرية النظم والمفاهيم الأساسية للنظام الحي التنظيم والتحكم بالبيئة والطاقة في تطوير خدمات برامج الإرشاد المهني، التي تتضمن التدخل والقيام بنشاطات عدة في الإرشاد المهني والتربية المهنية، والمعلومات المهنية التي تنظم خدمات برامج الإرشاد المهني وتطورها.

وقد عرف كل من باتون ومكمهان (Patton & McMahon, 2006) برنامج الإرشاد المهني بأنه "تخطيط متسلسل للخبرات المتعلمة في التدريس والتدريب والمواقف ذات الصلة والتي تطور المعلومات والمهارات والاتجاهات وتساعد الأشخاص على اتخاذ قرارات مفيدة حول بدائل من الدراسة أو العمل لأجل مشاركة فعالة في العمل طوال الحياة. ويرتبط الإرشاد المهني بعدة مفاهيم تتعلق بنظرية النظم منها:

4-النظام الاجتماعي: هو بناء أو تنظيم كلي له ترتيب يظهر العلاقات بين الأجزاء بعضها البعض ومع الكل. مثال على ذلك قسم علم النفس والإرشاد في الجامعة: يتكون من رئيس القسم وأعضاء هيئة تدريس وسكرتيه وعاملين لبعض الوقت، وممكن ان يضاف اليهم عمال المساعدة والتنظيف، وجميعهم يعملون معاً لتحقيق أو احراز تقدم، ان الهدف من هذا النظام الوصول الى الغايات التي سبق تحديدها في النظام الأكبر التابع له. وهو تدرج بنظم كل من الكلية ثم الجامعة ثم المجتمع المحلي وهكذا.

5-الأهداف: تتصف الأهداف هنا بالسلوكية، فإن تطبيق النظام في تطوير برنامج ارشاد مهني قد يوصلنا الى مفاهيم جديدة، وأن يكون الناتج من البرنامج يمكن ملاحظته وقياسه، من خلال اشياء ملموسة مثل؛ توفير مكتبة لمواد الإرشاد المهني والتي يمكن ان يستخدمها الاساتذة والطلبة، أو تعيين سكرتيرة جديدة لبعض الوقت للعمل في تنظيم عمل الإرشاد.

وهناك اهداف سلوكية تتعلق بالفرد؛ بعد ان ينهي الطالب تعبئة استبيان القيم وبطاقة تصنيف المهن؛ يمكنه ان يذكر ثلاثة قيم الأكثر اهمية في تخطيطه المهني، أو أن الموظف سوف يكون قادراً على تعرف ثلاثة مصادر للمعلومات المهنية قد تساعده في تعرف اكثر الوظائف المناسبة له من قائمة الوظائف المعلنة عنها الشركة. أو ماهيه نتيجة مشاركة المسترشد في برنامج الإرشاد المهني؟ فإن الاجابة تتطلب ملاحظة سلوكاً يكون قابلاً للقياس، اي يجب أن يكون المسترشد قادراً على اداء سلوك محدد يهدف إليه البرنامج. ومن خلال هذه الأهداف يمكن وصف امكانيات جديدة تساعد المسترشد ليصبح لديه قدرة على حل مشكلاته واتخاذ قرار بشكل افضل.

6-التحليل والتركيب: إن التحليل هو تقسيم الكل الى اجزاء، والتركيب هو جعل هناك امكانية لإعادة الأجزاء لتكون الكل. وبهذا تتم دراسة مكونات النظام وتقييمها لمعرفة ما وراء الأداء الذي يسبب الفجوة. كما يسهل وصف المكونات والعلاقة المتبادلة بينها، والتي تتدخل في تحديد المستوى المرغوب للنظام. كما أنه في عملية التركيب يتم تجمع الأجزاء وتعديلها واعداد تركيبها بعلاقات جديدة، وهنا يخلق وحدة أو نظام جديد. فيتم ارشاد الطالب نحو تخصص

دراسي او مهنة تتطلب عمليتي التحليل والتركيب وفق منهجية علمية وليس بالمحاولة والخطأ او الاستنتاج.

1-المخطط الانسيابي: انه تخطيط او شكل يظهر مساهمة الأجزاء بالكل، ومكونات الأجزاء، وماهية العلاقة بينهما. ويظهر مخطط المعلومات عن الناتج الذي يمكن ربطه بالنظام، وهو يوضح علاقة النظام في البيئة الأوسع، اي ربط التخصص الدراسي الذي يرغب به الطالب مثلاً بالكليات او الجامعات التي تقدم برامج في التخصص وشروط القبول فيها.

2-وظائف المسيطرة: إن نواتج النظام تقيم وتراقب بصفة مستمرة وبشكل ثابت، وأن المعلومات تسير في حلقة تغذي النظام وتخدم الوظائف المسيطرة، وتساعد في تقرير هل النظام يجب ان ينمو او يتقلص، او يبقى كما هو. ان برنامج الإرشاد قد يصعد او يواجه القوى المعيقة، ويستمر النظام مفتوحاً طالما انه مفيد وهو في تفاعل مع البيئة وقادر على المواجهة وتحقيق النجاح، أما اذا فشل النظام في هذه الوظيفة سيكون نظام مغلق، اي انه لم يحاول مساهمة عالمه الخارجي اي النظام الاعلى أو النظام الادنى، وفي هذه الحالة لا يمكنه تقديم خدمات او يستفيد من الفرص المتاحة. وسيفلق القسم الذي يقدم الخدمة.

3-التدرج او التالي: إن قسم الإرشاد هو جزء من نظام اكبر منه أي جزءاً من المدرسة، والمدرسة هي جزء من نظام اكبر وهو مديرية التعليم في المنطقة. وإن النظام الأكبر الذي يقع ضمنه نظام برنامج الإرشاد يُدعى نظاماً فوقياً، وهو نظام ملحق؛ ولكنه حقيقة نظام فرعي. وإن أي نظام يقع ضمن التدرج هو نظام فرعي، مثلاً المرشد قد يصبح نظام فرعي لمدير المدرسة ومساعديه الذين يتعاونون في وضع التقارير حول استخدام المواد في قسم الإرشاد داخل المدرسة.

حاجة المسترشد ومهارات التدخل وكفاءة المرشد في الإرشاد المهني وفق نظرية النظم

تتضمن سياسة خدمات الإرشاد المهني ثلاثة أبعاد: تتمثل بمستوى حاجات المسترشد، ومستوى السهولة والتعقيد لأساليب التدخل، وكفاءة ومهارات المرشد والعاملين معه. وتتباين خدمات الإرشاد المهني وفق حاجات المستفيدين منها، إذ يختار الفرد نوع الخدمة التي يحتاجها. وقد تكون إحدى الخدمات الآتية:

1. تقييم مختصر
2. استخدام المصادر بدون مساعدة
3. تقييم شامل، وهنا يحتاج المسترشد إلى مساعدة العاملين لتحديد نوع المساعدة المطلوبة
4. مساعدة مختصرة من خلال مكتبة المركز أو غرفة المجموعات

و للاستفادة من خدمة الإرشاد المهني قد يتبع المسترشد إحدى طرق التدخل الآتية:

1. التوجه الذاتي في اتخاذ القرار المهني
2. دراسة مقررات في الإرشاد والنمو المهني، والتفاعل مع مجموعات صفية كبيرة
3. إرشاد جمعي لوقت قصير المدى
4. ورش عمل
5. خدمات إدارة الحالة الفردية
6. الإرشاد الفردي

وقد حدد كل من هر وكرامر (Herr, and Cramer, 1996) أكثر من 150 طريقة تدخل في الإرشاد، تتعلق بأساليب المساعدة والأخلاقيات ونظريات الإرشاد والنمو المهني، والتقييم، وتطبيقات الحاسوب، والمعلومات المهنية، ومهارات التعيين في المهن، والتعليم، وتصميم البرامج وتطبيقها. ومنها مهارات متقدمة مثل القدرة على تدريب المرشدين والإشراف عليهم، وإجراء البحوث والتقييم، وتقديم الإرشاد الفردي والجمعي. وتتعلق هذه الأبعاد بنشاطات البرنامج؛ من وضع غايات، واختيار بدائل لأساليب التدخل، وتحديد الموارد أو المصادر، وهي بالتالي تساعد في تحديد سياسة خدمات الإرشاد المهني وشكلها واتجاهها ومستواها. والتي تقدم نموذجاً مثالياً للقيم أو الغايات وواقع للتطبيق الفعلي للخدمات، وهي التالي تتناسب مع قدرة المؤسسة وكفاءة

العاملين وحاجات المسترشد. وذكر كل من هر وكرامر (Herr, and Cramer, 1996) إن هذه الأبعاد الثلاثة تحدد سياسة ونظام برنامج الإرشاد المهني وتباينها من حيث التنوع والتعقيد، وإنه كلما كان أسلوب التدخل أكثر تعقيدا تطلب تخصصا عمقا أكثر، والجدول (6) الآتي يوضح طرق التدخل ذات الفاعلية في الإرشاد كما وضحتها البحوث. وذلك للأبعاد الثلاثة في الإرشاد المهني.

الجدول (6): أكثر طرق التدخل فاعلية في الإرشاد لثلاثة أبعاد في الإرشاد المهني

نوع	حاجات المسترشد	تدخل من خلال برامج الانترنت	تدخل من قبل مرشد كتاب
1	ادراك مجالات المهن	يرجع الى كتاب او دليل المهن على الانترنت	تحديد مكان الدليل والتعريف به.
2	الحصول على قائمة بالمقررات لتدريب على برنامج محدد	قراءة قائمة المواد ووصفها للتخصص في الكلية	تزويد بقائمة المقررات وتحديد مراجع مناسبة لمعلومات أكثر
3	الحصول على معلومات توصف مهنة محددة	قراءة ملخص عن المهنة	تحديد مكان المعلومة والتزويد بالملخص ومعلومات اخرى
4	التعلم كيف يقدم لوظيفة	مشاهدة فيديو لإجراءات التقديم	تعريف بشريط مهني وعرضه
5	تعرف نواحي القوة والضعف لاختيار مهنة	تطبيق اختبار ميول او اكمل تصنيف البطاقات ثم اجتماع مع مرشد	الإشراف على تطبيق مقاييس تقييم الذات، وحول الى الجهات التي تقدم مساعدة
6	تعلم مهارات اتخاذ قرار مهني	تطبيق نظام التوجيه باستخدام الحاسوب	تعريف استخدام نظام التوجيه والإرشاد المهني الآلي، وإجراء متابعة

7	زيادة الدافعية للمهنة او النجاح في العمل	السعي الى ارشاد مهني فردي او جمعي	تقديم ارشاد فردي او جمعي
8	تحمل مسؤولية شخصية عن سلوك المهني		
9	التغلب على صعوبات العمل مثل نقص في المهارات الأكاديمية، التخلص من تاريخ مهني سيء		
10	ايجاد حل لمشكلات مهنية ثنائية تغيير مكان العمل او رعاية طفل	السعي لإرشاد فردي او جمعي وحضور ورشة عمل متخصصة	تقديم ارشاد اسري متخصص للمشكلات الثنائية او مشكلات اسرية
11	التعامل مع مشكلات شخصية او انفعالية في الاختيار المهني	السعي لإرشاد نفسي لتفهم الفرد دوافعه وخبراته في الحياة	تطبيق علاج نفسي متخصص ومكثف

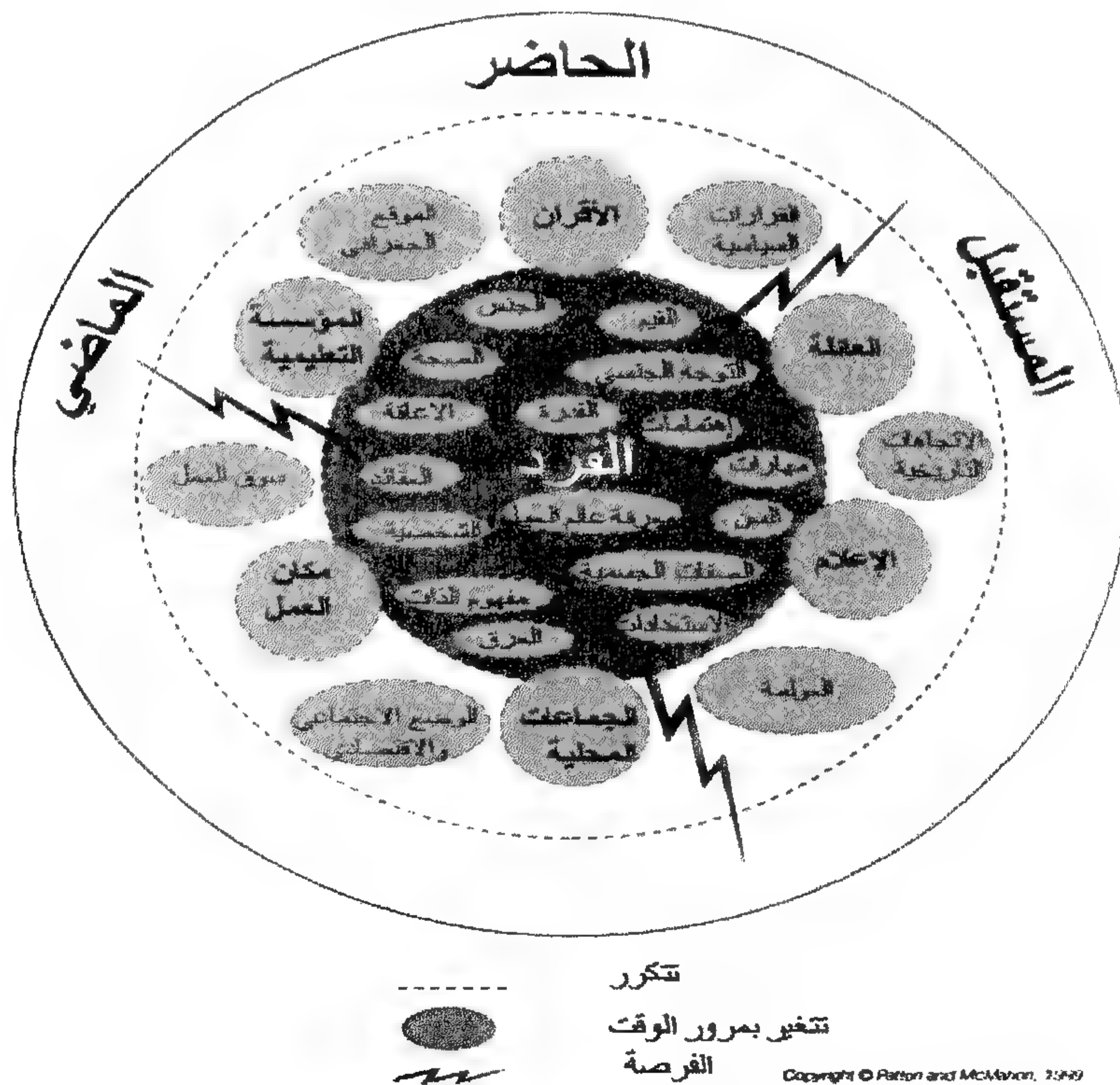
نظريات النظم في الإرشاد المهني

The Systems Theory of Career Development

اصبح تأثير نظريات النظم ملموسا في جميع مجالات الإرشاد، وقد استفيد منها في عملية الإرشاد المهني، لفهم نظرية النظم كفكرة في الإرشاد المهني، فإن النظام المفتوح هو المؤثر الاكبر في عملية النمو والإرشاد المهني، لان النظام المفتوح عرضة للتأثيرات الخارجية، والمهن وسوق العمل عرضة للتأثيرات الخارجية، وجميعنا يلمس التغير الذي يحدث في سوق العمل وبالتالي في طبيعة المهن المطلوبة، وحتى ان المهن واختيار الفرد من بينها ربما تتأثر بما هو بعيد عن حدود اقامة الفرد. وتكون عرضة للتفاعلات والتأثيرات التي تتكرر بشكل متقطع وتخترق حدود كل نظام، وتظهر قدرة الحدود في النظام ونوعيتها في تطور سوق العمل ومجارات التغيرات المحلية والعالمية. ومن المعروف جيدا أن التأثير في الأشخاص يمكن أن يتغير مع الزمان.

يرى باتون ومكهون (Patton & McMahon, 1999) بأن النظرية المهنية التقليدية تركز على مفاهيم منفصلة في فهم السلوك المهني للأفراد، إذ إن التركيز على جانب واحد من جوانب شخصية في صنع القرار المهني مثل مفهوم الذات، وإن طبيعة ردة الفعل بالتأكيد مؤكدة. الا ان

نظرية النظم تهتم بالنظام الفردي الذي يشتمل على التأثيرات الشخصية مثل الشخصية والقابلية والجنس في التطوير المهني، بالإضافة الى متغيرات اخرى خارجة عن ارادة الفرد تتضمنها النظم المحيطة بالفرد، وهي تجمع بين النظرية التقليدية ومفاهيم من نظرية النظم عامة. ففي النظرية التقليدية حظيت بعض هذه المتغيرات باهتمام المختصين المهنيين. وكون الأفراد لا يعيشون في عزلة فالنظام الفردي مربوط بمؤثرات تشمل النظام الاجتماعي للأفراد والنظام الاجتماعي البيئي عامة. وتتأثر عدة عوامل مثل الموقع الجغرافي والقرارات السياسية على التطوير المهني. وهناك فهم أقل في الأدب النظري في مدى تأثيرها في التطوير المهني. ويرى باتون ومكهون تأثير نظرية النظم في النمو والإرشاد المهني كعملية ديناميكية من خلال عملية التأثير والفرص والتكرارية والتغير في عملية الاختيار والإرشاد المهني، والشكل (23) يوضح تأثير العملية النهائي، ويلقي الضوء على متغيرات التطور والاختيار المهني ضمن نظم سياق الزمان الماضي الحاضر والمستقبل، فالحاضر يرتبط ارتباطاً لا ينفصم بالواقع الحاضر، والماضي والحاضر يؤثران في المستقبل.



الشكل (23): المتغيرات والفرض التي تؤثر في الاختيار المهني

اننا نفهم النهج التقليدي في سياق زمان وعالم العمل، كان عالم العمل يقدم الوظيفة للأفراد من أجل العيش ولدى الحياة. وسيطرت قضية الإرشاد لاختيار مهنة وذلك قبل انتهاء المدرسة، وأصبح من المهم معرفة عالم العمل من أجل تسهيل اختيار الوظيفة جزءاً مهماً في عملية الإرشاد المهني. إن الإرشاد المهني كان ينظر كعملية حل مشكلة هادفة من خلال ربط معرفة الشخص لنفسه ولعالم العمل والتي تظهر باختيار الوظيفة المناسبة. واستفاد هذا النهج لتقديم الإرشاد المهني بشكل مريح من استخدام المقاييس النفسية والتفاعل الشخصي لنظام المسترشد، مثل القدرة والشخصية ومفهوم الذات والكفاءة. لذلك برز بشكل كبير دور التقييم في الإرشاد المهني. وكان جزء من دور المرشد تطبيق أدوات التقييم وتفسير النتائج، وتوضيحها للمسترشد. جعل هذا النهج الإرشاد المهني مختلفاً عن الإرشاد الشخصي. إذ حددت دور المرشد كأحد الخبراء الذي يبلغ المسترشد ما يجب القيام به. وكان نهج السمة والعامل يهيمنان على عملية تقديم الإرشاد المهني طوال القرن العشرين.

التركيز على التغيير: تغير في الوقت الحاضر التركيز الذي يستند عليه الإرشاد المهني بشكل كبير. في حين أن عناصر النظام هي نفسها، إلا إن طبيعتها وأهميتها لتقديم الإرشاد المهني قد تغيرت. وخاصة في الاختيار المهني، وتوسعت نظريات الإرشاد، ولقد تم اقتراح نظريات جديدة. وتعرض عالم العمل لتغيير جذري ولا رجعة فيه (Brown 2002; Patton & McMahon, 1999). ففي عالم اليوم يغير الناس وظائفهم عدة مرات في العمر، والاختيار المهني هو واحد العوامل من عدد لا يحصى من الميول التي يقدمها المسترشدون إلى المرشد المهني. لذا فإن نظريات الإرشاد المهني تحتاج إلى أن تتناسب مع تعقد حياة الأفراد وتعقد العالم الذي يعيشون فيه، وتم تحدي النظريات التقليدية باعتبارها ضيقة جداً؛ وتم اقتراح نظريات جديدة لتشمل عناصر النظام الاجتماعي والنظام البيئي والمجتمعي وقد تمت مناقشة التكامل (أو التقارب) في النظريات (Savickas & Lent, 1994). وبالإضافة إلى ذلك فإن أنصار النظريات التقليدية اعترفوا بتأثير عناصر حدود النظام في مسترشديهم. في الواقع، وأن المنظرين والممارسين تحدد النظريات التقليدية على حد سواء لتكون نظرتهم أكثر شمولية، وأكد أنصار التحرك نحو التقارب من الناحية النظرية المهنية، أهمية النظر إلى السلوك المهني كاملاً والعلاقة بين جميع العناصر ذات الصلة في عملية صنع القرار المهني، وذلك، فانه من المهم أن يستفاد من مساهمات جميع النظريات في استكشاف عمليات صنع القرار الفردي المهني. وإن خريطة النظرية التي يقوم عليها الإرشاد المهني في القرن الحادي والعشرين تختلف عن الإرشاد المهني الذي كان موجوداً عندما بدأ تقديم الإرشاد المهني (Chen, 2003; Savickas & Lent, 1999).

الإرشاد المهني حالياً: قد تختلف ممارسة الإرشاد المهني وفق ذلك النهج التي ينادي

بالنظريات الأكثر حداثة لكل من النمو المهني ونظريات ممارسة الإرشاد. والدليل على ذلك أن النهج السائد المستخدم في الإرشاد المهني لا يزال هو نهج السمة والعامل، مع التركيز على حل المشكلات الفردية. وقد أكد عدد من الكتاب على أن وقت الإرشاد المهني الحالي يجب إعادة بناؤه ليكون عملية فعالة في هذه الأوقات المتغيرة (Savickas, 2000). وهناك تحديات تواجهه تتطلب إعادة تعريف المهن والمطالب التي تبذل في الإرشاد المهني وفق المستويات الاجتماعية والسياسية والاستجابة للطلب (Organization for Economic Cooperation and Development, 2004). وفي هذا الصدد يحث سيفيك (Savickas, 1993) على تقديم الإرشاد المهني ومواكبة حركة التغير في المجتمع في عصر ما بعد الحداثة. وهذه الممارسة من أهم احتياجاتها الانتقال من البحث عن الحقيقة إلى المشاركة في الحادثات، ومن الموضوعية إلى الإدراك والتوقع. وذكر ريتشاردسون (Richardson, 1996) بأن النظرية البنائية تمثل موقف يؤكد التنظيم الذاتي والمعرفة المسبقة لتصور المفاهيم المتغيرة للمهن في مجتمع ما بعد الحداثة، وإن توضيح هذه المفاهيم المتغيرة ذات أهمية لأن يصبح الفرد أكثر توجهها ذاتياً لجعل مكان العمل معنى في حياته وإدارة مسيرته المهنية. ويجب أن يكون دور نشط للفرد في عملية الإرشاد المهني في إطار نهج البنائية، إذ يسعى المرشد المهني إلى العمل بشكل تعاوني مع الأفراد/المسترشدين، والتركيز على النهج الشمولي لمهنة الحياة، ويشجع الأفراد على التفكير والتركيز على نشاط لتتقيح وإعادة توجيه علاقات حياتهم المهنية (McMahon & Patton, 2002).

يمكن رؤية الإرشاد المهني كمهنة متطورة، في الواقع لم تظهر باعتبارها مهنة في حد ذاتها إلا مؤخراً نسبياً. ويوضح هير (Herr, 1997) الكثير عن تاريخها، إذ نادراً ما يفرق الإرشاد المهني عن التوجيه المهني، وأنه لم يكن حتى الستينات 1960 والسبعينات 1970 تمييز بين التوجيه المهني والإرشاد المهني بما فيه الكفاية. ففي السنوات العشرين من القرن الماضي تم التوسع في وجهات النظر للإرشاد المهني كاستجابة للتغيرات في المجتمع، وزاد الاهتمام لتغيير تعريفات الإرشاد المهني. وذكر هير (Herr) عدة ملاحظات حول التغييرات في الإرشاد المهني وهي:

- إن محتوى الإرشاد المهني الرئيس هو الإدراك والشعور بالقلق من نقص المعلومات، وكذلك أنماط شخصيات العمل، والكفاءات، والدوافع التي لدى الأشخاص من تفاعلهم مع بيئتهم الخارجية.

- إن الإرشاد المهني ليست عملية وحيدة، ولكنه مصطلح يستخدم لتلخيص مجموعة من التدخلات، لم يعد تصور الإرشاد المهني كعملية تركز أساساً على ضمان أن المراهق سيصنع خياره

الحكيم للوظيفة الأولى.

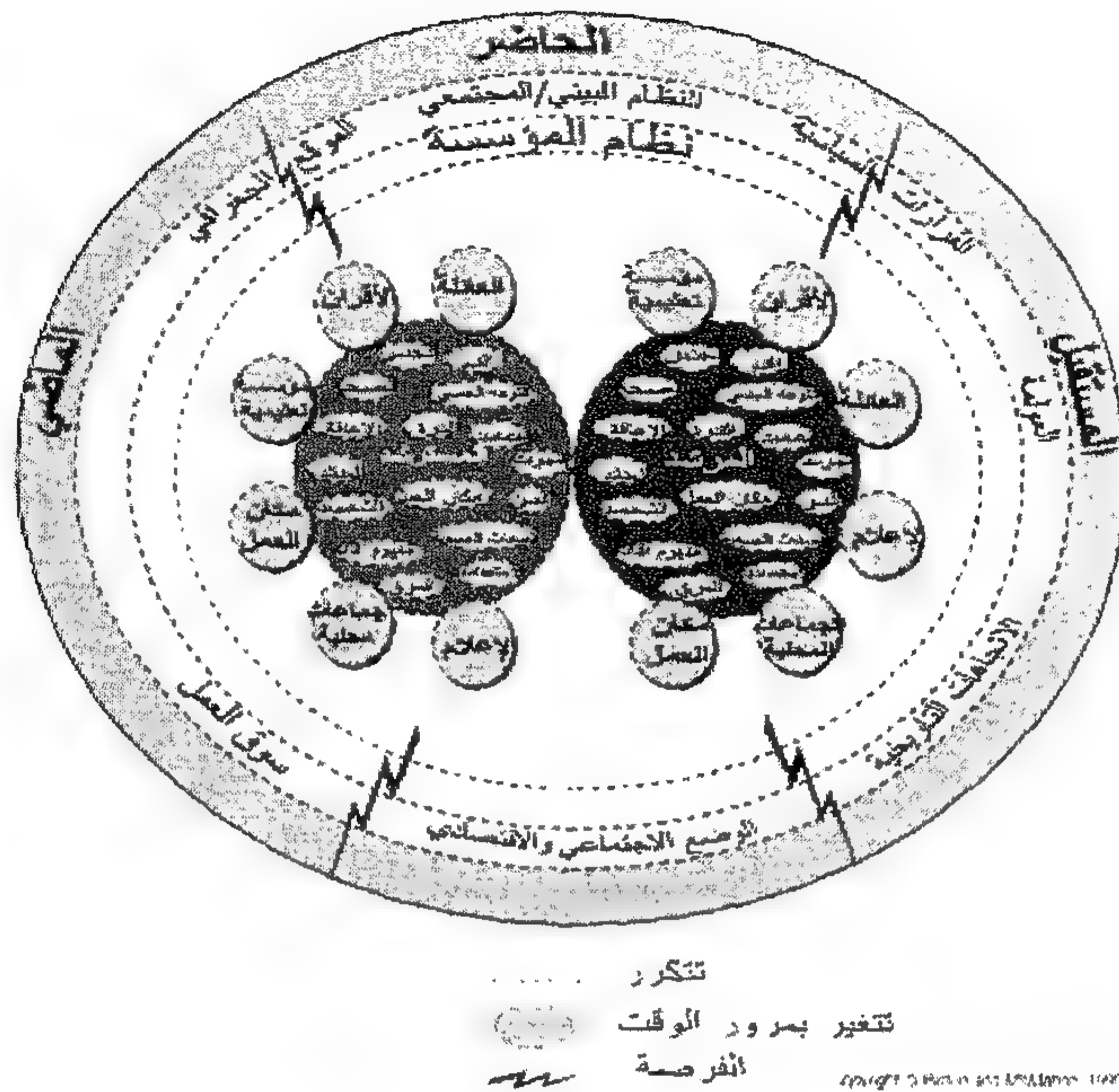
- يعد الإرشاد المهني كتدخل مفضل في الاختيار المهني، وقد يكون أحد التدخلات للتعامل مع الاضطرابات العاطفية أو السلوكية التي تصاحب أو تتضمن المشكلة المهنية.

- إن أفضل وصف للإرشاد المهني؛ أنه سلسلة متصلة من عمليات التدخل.

لاحظ هير (Herr 1997) أن هذه التغييرات في محتوى وعمليات الإرشاد المهني لم تحدث في فراغ، بل هي استجابة للظروف السائدة في المجتمع. ومثال على تغير طبيعة الإرشاد المهني هو النقاش حول اندماج الإرشاد المهني مع الإرشاد الشخصي. وذكر هيكت (Hackett, 1993) بأن هذه المناقشة تعد أكبر تحد لتقاليد حل مشكلات الإرشاد المهني، ولفت الانتباه إلى ضرورة تقديم الإرشاد المهني وتغيير ممارساته من أجل أن تكون أكثر ملائمة. فإنه من السذاجة أن تعتمد النهج الذي يرى بأن تفصل القضايا المهنية عن القضايا الشخصية، وقال (Savickas, 1993) ان الاختيار المهني الأفضل هو أمر شخصي، وذكر مكهمون وباتون (McMahon & Patton, 2006) انه في الآونة الأخيرة انعكست مناقشة الإرشاد المهني كخطوة نحو نهج البنائية مع التشديد على أهمية التركيز على جميع جوانب حياة الفرد. من منظور نظرية النظم، فإنه ليس هناك نقاش حول تفرد أو كمال الفرد، والأمر البالغ في الأهمية في تقديم الإرشاد هو تعرف تكرار عناصر النظم الفرعية عند الفرد، والتي لا يمكن فصلها عن بعضها البعض.

دور المرشد في عملية النظم: يحتاج المرشد عند استخدام هذا النهج، أن يجمع

بين الأساليب التقليدية والقدرة على التفكير بشكل دائري والتي يوضحها الشكل (24) بدلا من الأساليب الخطية، إذ يشكل مفهوم عمليات التغذية الراجعة الدائرية النظم، وإعادة تشكيلها من خلال التغذية الراجعة المناسبة، ولكنه جديد نسبيا في مجال الإرشاد المهني. إن التفاعل بين المسترشد والمرشد، والعلاقة بينهما، يمكن تصورها كنظام في حد ذاتها. وفي الواقع يصبح المرشدون عنصرا من عناصر النظام المؤثرين في النمو المهني للفرد، ويصبح الفرد عنصرا من عناصر النظام المؤثرة في المرشد. في هذا النظام من التفاعل، يتشارك الفرد/المسترشد والمرشد باللغة لبناء معنى لمهنة الفرد في الإرشاد. وتركز عملية الإرشاد المهني على المعنى، مع اعتبار اللغة وسيلة له (Patton & McMahon, 1999; Peavy, 2004). والشكل (24) يوضح عملية الإرشاد المهني والمتغيرات التي تتعلق بالمرشد المهني وكذلك المسترشد.



الشكل (24): نظام علاجي ارشادي يوضح دور المرشد والمسترشد

يوضح الشكل (24) مدى تعقيد عملية الإرشاد المهني ومكانته في المجتمع وفي النظم البيئية المجتمعية. وإن المرشد المهني وكذلك المسترشد موجودان داخل نظام متغير باستمرار تسييره تأثيرات خاصة. فإن جزءاً من دور المرشد المهني هو فهم التأثيرات ذات الصلة بقصة مهنة الإرشاد والمهنة الأخرى، واثراً النظام الخاص بالفرد. وإن نظام الإرشاد المهني يشكل اجتماع نظامين منفصلين لتشكيل نظام جديد، وإن هذا النظام يتطلب أن تكون له حدود مرنة، وتكون كافية للسماح لتطوير العلاقة والحوار بما يؤدي إلى حدوث معنى، ويجب على كلا الطرفين الحفاظ على فرديتهم. فإن الحدود بين نظام المرشد ونظام المسترشد يجب الحفاظ عليها. لكن، العلاقة بين أعضاء النظام العلاجي تتطور، وقد تصبح الحدود بين نظام المسترشد ونظام المرشد أقل وضوحاً. وإن المرشدين الذين يفقدون الاستبصار والسيطرة على ذلك هم في خطر في قدراتهم، وهم يفرضون قيمهم أو حتى يتلاعبون لتغيير المسترشدين، أو على العكس ممكن أن يؤثر المسترشدون في المرشدين. إن المرشد المهني يحتاج لفهم واضح لقصصه التي شكلت من خلال التفاعل مع نظامه، وتأثيرات الماضي والحاضر والمستقبل قبل محاولة استكشاف قصص حياة المسترشدين، ومعرفة معنى المهنة والعمل في حياتهم.

وذكر بيبي (Peavy, 1998). بأن النهج القصصي يصاحب نظرية النظم، وهو يمكن المرشد من استخدام التنوع للمشاركة في حوار قائم على قصص المسترشدين، وادراك أن كل الأفراد مشتركون ومنتمون لعدد من المجموعات، وعلى المرشد ان يعي النظام الاجتماعي المؤثر على كل فرد إذ أراد نجاح عملية الإرشاد. ويتضمن الإرشاد المهني كل من النظام الاجتماعي والبيئي، ويمثل التفاعل بين المرشد وعدد من الانظمة كما يوضحها شكل (24)، حيث إن هناك تداخلا في الاتصال بين نظامين ويؤثر كل نظام في الآخر (المرشد والمسترشدين).

لقد أصبح الإرشاد المهني اساسيا لمستقبل افضل للدول وللأفراد في هذا العالم السريع التغير، وهذا يؤكد اهمية دور المرشد المهني والتوقعات المرجوة منه، والحاجة له، وتزويده بمهارات تضمن مخرجات تعكس استجابة حاجات المجتمع. لذلك من المهم أن يصبح هناك دورٌ لمتابعته من هيئات التمويل العامة .

إن اهمية الإرشاد المهني في هذا المستوى يمكن أن تجعل دور التمويل الحكومي لبرامج وأشخاص اي المرشدين العاملين في الإرشاد المهني، والاهتمام برعاية المهنة وتوفير الخدمات في الاماكن النائية. بالاضافة الى الموافقة على عمل خاص لخدمة الإرشاد مقابل أجر، وهذا يشكل تحدي للمرشدين المهنيين لتزويد سلسلة متنوعة من الخدمات أكثر من الإرشاد التقليدي. وان يضع المرشد المهني ممارساته في النظام الاجتماعي البيئي بوضوح. وتشجع نظرية النظم التدخل في مستوى النظام بدلا من الافراد، وزيادة جهد المرشد المهني ليصبح أكثر فاعلية على مستوى النظام. على سبيل المثال المرشد المهني يعمل مع الاسر والمؤسسات وهو يعتقد بأن التدخل في احد عناصر النظام يؤثر في عنصر آخر في النظام، وبالتالي احداث التغيير. وخاصة عند مساعدة الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة او المسترشدين من مستوى اقتصادي متدن او من الاقليات. وتتبنى نظرية النظم التغذية الراجعة خلال الجلسات، فالتدخل في جزء من النظام قد يؤدي الى نتائج افضل لكل الأفراد. اذ تساعد نظرية النظم الافراد في تأسيس معنى جديد لمواقفهم الحياتية. فقد يساعد الافراد على التعامل مع ظروف الوظيفة ضمن المناخ الاقتصادي والاجتماعي (Patton & McMahon, 1999).

الإرشاد المهني ومواجهة التحديات: هنالك توجه ظاهر لاستخدام الأساليب البنائية في الإرشاد المهني، وهذا يجعل عملية الإرشاد أكثر فائدة مع الوقت والافراد المستفيدين منه (UNESCO, 2002). وهذا التحول يقلل النظرة له كعملية سهلة. وإن التوجه نحو البنائية تأثر بالنقاش حول اندماج الإرشاد المهني مع الإرشاد الشخصي حيث تعد المداخل البنائية الأفضل في تلك المواقف الإرشادية (Patton & McMahon, 1999; Savickas, 1993). وان مبادئ النظرية

البنائية ونظرية النظم طورت نظرة عالمية عملية متماثلة. وحدد براون وبروكس (Brown and Brooks, 1996) أربع فرضيات لدمج النظرية البنائية في النمو المهني وهي:

- إن مجالات وجوانب الحياة متداخلة، إذ لا يمكن فصل الإنسان عن بيئته. أو الشكل من الأرضية أو الموضوع عن ذاته أو الناس من بيئتهم.

- هناك مطلقات فقد لا يمكن فصل الإنسان عن المبادئ والقوانين أو المسببات عن المؤثرات.

- يفهم السلوك البشري ضمن تفاصيل سياقه الذي يحدث فيه السلوك.

- المرجعيات الهيكلية والنفسية للأشخاص هي المصدر الوحيد للمعرفة، إذ إن الأحداث تقع خارج كيان الإنسان، وبالتالي يفهم الأشخاص ما يحدث في البيئة ويشاركون بالأحداث ويعرفون أنفسهم وبيئتهم.

هذه الفرضيات متماشية مع مكونات نظرية النظم، وتركز نظرية النظم بشكل خاص على التدخل وأهمية الكل أكثر من الجزء. فالأفراد لا يمكن عزلهم عن محيطهم، وسلوكياتهم لن تأخذ منحى خطياً واحداً، وتتكون المعرفة داخل الأفراد ومن تجاربهم، ولا يمكن أن تعلم. لذلك فإن النظرية لا تطبق على أفراد قد أسسوا نظريتهم الشخصية بأنفسهم. لأن المعرفة البشرية فعالة والأفراد يساهمون بنشاط وفاعلية في تكوين واقعهم. ويحدث الإرشاد المهني من خلال اللغة والحوار من قبل المرشدين. فالمعرفة تشكل من خلال النقاش بين المرشد المهني والأفراد المسترشدين. إن عملية النقاش بين المرشدين والمسترشدين وبناء واقع جديد هو النظرية البنائية. وبالتالي من خلال اللغة والأفراد تشكل القصص عن مهنة الأفراد.

العلاقات الإرشادية: إن دمج مبادئ البنائية في الإرشاد المهني يغير طبيعة العلاقات

الإرشادية وطبيعة عملية الإرشاد. ففي الإرشاد المهني التقليدي كان ينظر للمرشد كخبير لحل مشكلات المسترشدين، إذ يفسر من خلال التقييم، أو من خلال إعطاء نصائح. لذلك قد تم توجيه انتقاد للإرشاد المهني لكونه لا يهتم بالعلاقات مع المسترشدين. وإن استخدام نهج البنائية يرى أن نوعية العلاقة أمراً أساسياً ويتمثل في القبول والتفهم والثقة والرعاية، وهي ضرورية ومهمة (Granvold, 1996). وبالإضافة إلى ذلك، إن استخلاص النتائج من المعلومات من المسترشدين وفق البنائية بأقل توجيه وأقل إعطاء للمعلومات يسهل عملية التنقيب وإعادة الهيكلة، وهي عكس محاولات المرشدين الذين ينظر إليهم باعتبارهم سلطة (Peavy, 1998). ويشترك المرشد والمسترشد في عملية الإرشاد ويتعاونان لبناء أو إعادة بناء المعاني التي تعد مهمة في حياة المسترشد، من خلال عمليات تبادل المعلومات وتفسيرها والدعم والتشجيع، والهيكل، والتحدي

(Granvold, 1996). وان استخدام هذا النهج، يحول التثبيت على المشكلة الى مقترحات. والتركيز في هذا النهج يمكن وصفه بالهيكلية العملية الموجهة، ويتم استكشاف المعنى الشخصي من قبل المسترشد للمشكلة والمعاني الجديدة المحتملة التي بنيت من الأهداف التي يتم تطويرها وحققت النتائج (Granvold, 1996). ويدعو بيبي (Peavy, 1992) إلى استخدام مصطلح "الثمار" ليحل محل مصطلح "نتائج"، ويشير إلى أن عملية الإرشاد المهني يجب أن تكون مثمرة، ويجب أن تقدم وجهة نظر، أو إعادة بناء، أو تغير بعض جوانب الحياة. وقدم بيبي أربعة أبعاد لمهنة الإرشاد المهني يجب أن تؤخذ في الاعتبار لمساعدة المسترشدين عند العمل مع المسترشدين: وهي العلاقة، والمؤسسة، وإعطاء معنى، والتفاوض أو النقاش، وأشار إلى أن على المرشد المهني أن يسأل نفسه:

◆ كيف يمكنني إقامة علاقة تحالف تعاونية مع هذا المسترشد؟ (العلاقة)

◆ كيف أشجع المسترشد على المساعدة الذاتية؟ (المؤسسة)

◆ كيف يمكنني مساعدة هذا المسترشد في وضع وتقييم الهياكل أو البناءات والمعاني الوثيقة لقراراته؟ (إعطاء معنى)

◆ كيف يمكنني مساعدة هذا المسترشد لإعادة التفاوض والوصول الى الحقائق ذات المعنى له شخصيا والداعمة له اجتماعيا؟ (التفاوض).

استخدام القصص أو النهج السردى: يعتمد الإرشاد المهني على استخدام الحوار بين

المسترشد والمرشد في التوجه البنائي أي استخدام النهج السردى. إن القصص أو الروايات هي «مشتق فريد من تفكير نظرية النظم، وهي مفتاح نهج البنائية (McMahon & Patton, 2006). واشتق بيتسون (Bateson 1979) مفهوم القصة في نظرية النظم وعرفها على أنها تفسير الفرد لتسلسل معين من الترابط في حياته. ويجعل الأفراد معنى لحياتهم من خلال القصص. وتمثل القصص آلية لمعرفة الإنسان لدى هؤلاء الأفراد، وبناء هويتهم من الرموز أو المعاني المتوفرة داخل ثقافتهم. وإن التركيز على الفرد ومكان العمل في حياة الناس مفيد، وإن نوع من القصة التي قد يكشف عنها في الإرشاد المهني تمكن الكشف عن أنماط مجرى حياة الفرد، وقد يحدث ترابط بين الأحداث غير المترابطة والغامضة من قبل، ويتم وصف التطوير المهني بأنه «دراما» للمواقف العادية لأنه يتكشف كل يوم يتطور، وأنه بسبب كونها اعتيادية، فالأفراد قد يغفلوا طبيعتها الديناميكية وتأثيرها على حياتهم. فإن استخدام القصة وسيلة لتحديد وتحليل موضوعات مهنة الحياة والكشف عن المعنى الذي ينسب إلى الأفراد ولأجزاء المتشابكة من حياتهم، والتركيز على حياتهم المهنية الذاتية (Gysbers, Heppner, and Johnston, 1998).

مكانة التقييم: أوجد استخدام النهج السردى تحديات للمرشد المهني لدراسة نوع ومكان التقييم المهني في تقديم الإرشاد، فلا يزال استخدام التقييم أحد أكبر الاختلافات بين الإرشاد الشخصي والإرشاد المهني. ومع ذلك، فإن استخدام النهج السردى والاستخدام المحتمل لأشكال السرد للتقييم قد عمل على انهيار ما كان تقليدياً حاجزاً بين دمج هذين الشكلين من الإرشاد، إلى حد كبير في تقييم رسمي؛ فالإرشاد المهني يعكس العلم القديم أي النظرة التقليدية التي تبدو مناسبة مع نهج السمة والعامل. وأن استخدام التقييم التقليدي عاملاً مساهماً رئيسياً في كيفية تعريف العلاقة في الإرشاد المهني، فقد ينظر إلى المرشد المهني من خلال إجاباته المستندة إلى البيانات المقدمة من خلال أدوات التقييم الكمي على أنه خبيراً، ويلجأ له المسترشدون. وكما زاد استخدام المرشدين المهنيين لمنهج التقييم السردى فإنه يمكن تعريف علاقة الإرشاد بشكل مختلف، فيهدف السرد، لنوع آخر من التقييم إذ يشجع الأفراد على سرد قصصهم المهنية الخاصة، والتغاضي عن العنصر الشخصي في الإرشاد المهني، وهذا يخفف التمييز بين الإرشاد الشخصي والمهني من خلال إضافة عنصر شخصية باستخدام التقييم النوعي، ويدعي أيضاً أنه التقييم النوعي، إذ يؤكد على العلاقة الإرشادية بدلاً من تقديم الخدمة (Savickas, 1992). فالأربعة أساليب الأكثر شعبية في النهج القصصي أو البنائي في التقييم النوعي، هي: السيرة الذاتية، والذكريات في وقت مبكر، والمقابلات، والبطاقة. في حين أن هذه الأساليب ليست جديدة على المرشدين. بالإضافة إلى ذلك، طريقة بناء خطوط الحياة مفيدة لمساعدة المسترشدين على مراجعة تواريخ حياتهم، واقترح (Goldman 1992) على المرشدين أن يطوروا أدواتهم في التقييم النوعي، وإن إطار نظرية النظم مثال الأداة التي يمكن استخدامها في التقييم النوعي، ولقد وضع أداة (System of Career Influences – MSCI) تأثيرات النظام المهني، وهي أداة تسهل على المسترشد رسم كوكبة من التأثيرات الخاصة خطوة بخطوة لتمثل أمامه جوانباً من قصص حياته المهنية. وبهذه الطريقة، يتم الإشارة إلى التفرد والكمال من السرد المهني للمسترشدين والمرشدين المهنيين ليكونوا نظرة في الترابط بين التأثيرات النظامية في القصة المهنية لكل مسترشد على حدة.

تصميم النظم التعليمية والإرشاد المهني: *Instructional Systems Design and Career*

Counseling وضع ديك وكري (Dick and Carry, 1985) نموذج أو وحدة تعليمية وفق تصميم النظم التعليمية، وهو يرى إن نظرية النظم تتكون من تفاعل بين مكوناتها، وأن كل جزء له مساهمات ونواتج، وأنهما معا يكونا نتاج دائم للنظام. وإن النظام التعليمي يجمع معلومات تعمل كتغذية راجعة للنظام، مما يضبط نوعية الناتج وتقييمه. ولو أخذنا برنامج الإرشاد المدرسي كنظام فرعي؛ فإن حاجات الطلبة للإرشاد المهني تتضح من الأسئلة التي يطرحونها. ليتمكن الطلبة من

الحصول على الإجابة السليمة عليهم اتباع الخطوات الآتية:

- التحدث مع المرشد أو والد أحد الطلبة من المتطوعين في مركز الإرشاد
 - قراءة كتاب عن المهن أو كتاب عن اتخاذ القرار
 - الإجابة عن اختبار ميول
 - استخدام برامج الحاسوب المساعدة لنظام الإرشاد المهني
 - مشاهدة شريط لشخص يمثل وصفا لمهنته في عمله
 - التحدث مع عامل في مركز خدمة المجتمع حول مهنة محددة
 - ابتكار طريقة جديدة للحصول على المعلومات التي يحتاجها لحل مشكلة مهنية
- انظرية النظم تتطلب من المرشد ان يحول كل من المصادر البشرية وغير البشرية الى عملية تعلم ديناميكية فعالة للتناسب مع اسلوب الفرد في التعلم بطريقة فعالة ومتقنة.
- وحدة تعليمية: Modules** تصمم الوحدة التعليمية بهدف تزويد الفرد بمعرفة ومهارات محددة مثلا عملية الإرشاد المهني. يجب أن تحتوي الوحدة على موضوع متكامل، وأهداف تعليمية، والمعلومات الضرورية لاكتساب معرفة ومهارات محددة في الإرشاد المهني، وهي تمثل جزءاً من نظام تعليمي. ولا يوجد هناك قواعد ثابتة لتحديد متى تنتهي الوحدة، أو ما النماذج والبدايل التي تقدم، وتتضمن؛ قراءة كتاب أو رؤية فيلم أو التحدث مع شخص مصدر معلومات، ويجب أن تتصف الوحدة بالثبات والصدق، وان المسترشد اذا استخدمها سيحقق الأهداف الأدائية من الوحدة، وانه يجب ان يعرف المسترشد ما الأداء الأفضل نتيجة هذه الوحدة.
- المرشد:** تعد الأنظمة التعليمية بأن المرشد مصمم تعليمي، ودوره مساعدة المسترشد ان يتعلم كيف يستخدم المعلومات لتجعله قادراً على حل مشكلاته واتخاذ القرار. وهو المسئول عن تنفيذ ودمج هذه التعليمات في برنامج الإرشاد، وتقييم اثره في تحقيق غايات البرنامج. وينفذ نشاطات الإرشاد وفق نظام يعده، وهو عبارة عن اجزاء من عملية تعليم؛ يكييفها لتناسب مع اسلوب تعلم الفرد، وهو يحدد اسلوب التدخل بناء على حاجة المسترشد، والعمل على توفير افضل الظروف والموارد التي يمكن استخدامها المسترشد الذي يسعى الى الاستفادة من برنامج الإرشاد المهني. وهو مسئول عن تنفيذ الوحدة التعليمية وتطويرها وتقديمها بطريقة فعالة وبأقل تكلفة ممكنة.

نموذج خدمات الإرشاد المهني وفق تصميم الأنظمة التعليمية

إن تصميم نموذج الأنظمة التعليمية، هو عبارة عن ارشادات تتبع في مرحلة التنفيذ، وهي تمثل حلقة حل المشكلات المهنية CASVE، إذ إنها تزود بإطار ما بعد المعرفة، وتتضمن معلومات ومهارات وادراكات معرفية عليا، وتساعد في تطوير خطة تنفيذ الحلول التي تم اختيارها في مرحلة التركيب، وتوفير نشاطات تساعد المسترشد على بناء السيرة الذاتية مثلاً. وقد تم الاستفادة من نموذج ديك وكاري (Dick and Carrey, 1985) لإعداد نظام برنامج الإرشاد المهني، وهو يسير وفق الخطوات الآتية.

أولاً: تحديد أو تعريف الغايات التعليمية الفضلى: ان الهدف التعليمي؛ هو عبارة عن بيان للقدرة أو الإمكانية التي تجعل الفرد أكثر قدرة على أن يكون مستقلاً ومسؤولاً عن حل مشكلاته المهنية واتخاذ قرار. ويرتبط الهدف بمستوى البرنامج، ويتعلق بمجموعة من المهارات والمعرفة التي يحتاج المسترشد الى تنميتها ضمن تصميم الأنظمة التعليمية. وإن التدخل أو الإرشاد المهني عبارة عن تعلم احداث تسهل اكتساب المهارات والمعرفة. وان الخطوة الأولى في تحديد ما يمكن ان يقدر المسترشد على ادائه او معرفته لحل مشكلاته المهنية هي زيارة مركز الإرشاد. وهناك عدة طرق لتعرف على مثل هذه الغايات والأهداف لتعلم الأحداث واكتساب المهارة والمعرفة، وقد تلاحظ ان هناك عدد من الطلبة يستفيدون من برنامج الإرشاد المهني في تعرف ميولهم وقدراتهم التي تتناسب مع التخصصات الموجودة في الجامعة، او مع كيفية الحصول على وظيفة بعد التخرج. بالإضافة الى ما يقدمه مركز ارشاد من فرص تطبيق استبيانات او اختبارات ويفسرها بطرق علمية. فإنه يهتم بالفئات الخاصة من الطلبة وكونوا من اولوية الإدارة التربوية؛ مثل متابعة الطلبة المتسربين، او تدني التحصيل الدراسي.

وترتبط الغايات التعليمية بسياسات اللجان الوطنية المحلية والتنظيمات الأخرى على مستوى المجتمع المحلي او الدولة، فمثلاً تجمع الآباء اختار أن يقوم أحد المعلمين بمساعدة الطلبة على تطوير خطة لتعرف مهنة المستقبل المناسبة، او اتباع التعليمات الوطنية لتطوير المهني، بالإضافة الى المعلومات المتوفرة في المكتبة بالرجوع الى موقع على الانترنت <http://icd.uncg.edu./able.04-ft/120899.htm>. وتوضح الجمعية الوطنية لتطوير المهني NCDA سياسة لتطوير المهني عند الأطفال والمراهقين والراشدين والمتقاعدين. كما يمكننا الرجوع الى قانون العمل والعمال وقانون الخدمة المدنية في تحديد غاياتنا المهنية.

ثانياً: اجراء تحليل تعليمي: بعد تحديد الغاية، فإن على المرشد والعاملين الآخرين أن يحلوا

مكونات الغاية تحليلاً شاملاً، وهي تتمثل بالمهارات والمعرفة، وترتيب المهارات حسب إمكانية الوصول إليها تدريجياً من الأسهل إلى الذي يليه الأصعب، ومعرفة ما المصادر المتوفرة التي تجعل الفرد قادراً على التمكن من المهارات الأسهل. وقد يتطلب تحقيق ذلك عقد لقاءات جماعية أو استشارات أو إرشاد جماعي لتحديد النقاط التي توضح كيفية مساعدة المسترشدين أو الطلبة.

ثالثاً: تحديد الصفات الأولية للمسترشدين والتي تساعد على البدء: إلى جانب معرفة الأهداف وتحليلها، فإن على المرشد التعرف على الصفات الخاصة لدى المسترشدين والتي تتعلق مباشرة بالتعلم، وقد تتضمن معرفة القدرة على التعلم، والدافعية والتوقعات والتعلم السابق ودرجة القلق. أي يجب أن يحدد الصفات النفسية للمسترشد والتي يمكن الاعتماد عليها في وضع نموذج تعليمي أو تدخل مهني يتناسب مع معظم الطلبة، أو البرامج التعليمية الخاصة. وعليه مراعاة النموذج الجدول (6) الذي يوضح الثلاثة أبعاد في الإرشاد المهني؛ حاجات المسترشد ومستوى التدخل، وكفاءة المرشد.

رابعاً: تطوير أهداف ادائية: يقوم المرشد بتطوير أهداف ادائية ترتبط بالسلوك المرغوب به لغايات التعليم التي تتعلق بالنظام وانظمته الفرعية، وهي عبارة عن عبارات توضح ما يجب أن يقوم به كل مسترشد عند الانتهاء من الوحدة التعليمية، أو عملية الإرشاد المهني. ويجب أن تصف مهارات محددة سيقوم المسترشد بها بعد تعلمها، وكما يقوم المرشد بتحديد الظروف التي سيتم بها تعلم الأهداف، وتحديد معايير النجاح فيها؛ مثلاً بعد الانتهاء من الوحدة أو عملية الإرشاد، والتي يوضح الميول بعد تطبيق اختبار هولاند البحث عن الذات مثلاً، بأن يكون المسترشد قادراً على الأقل تحديد رمزين من رموز اختبار الميول لهولاند تتعلق بمهن مناسبة له، وعدة صفات للشخص العامل في كل رمز.

خامساً: تطوير معايير للناتج: للاستفادة من الوحدة أو البرنامج الإرشادي يجب أن تكون هناك معايير لأجراءات التقييم، هنا تحدد الدرجة لقياس مدى اتقان أداء المسترشد للأهداف، وأنه في الإرشاد عادة يتم التقييم ذاتياً، لتشجيع المسترشد على تحمل مسؤوليته عن التعلم، وأن الناتج عادة يوضح تطور هوية الذات عند المسترشد، وقد يقدم المسترشد تقريراً شفويًا عن تقدمه في تعرف ميوله وعلاقتها بالمهن المتاحة.

سادساً: تطوير استراتيجيات تعليمية: يقوم المرشد بتطوير استراتيجيات تعليم بديلة تجعل المسترشد قادراً على تحقيق الأهداف الأدائية للوحدة التعليمية أو البرنامج الإرشادي، ويجب أن تكون الاستراتيجيات مستمدة من المهارات والمعرفة التي تعلمها، ويجب تحديد صفات

المسترشدين وقدراتهم على الاستفادة من الاستراتيجيات، وعلى المرشد أن يحدد المصادر الموجودة للاستراتيجيات ومكان توفرها وماهية الخدمة والمساعدة.

سابعاً: تطوير واختيار الاستراتيجيات: يطور المرشد استراتيجيات تساعد المسترشدين على استخدامها في اختيار مجموعة من الوحدات أو النماذج التعايمية أو خدمات الإرشاد المهني والتي تجعل المسترشدين قادرين على تحقيق غاياتهم. وهناك عدة طرق مشتركة يستخدمها معظم الطلبة، ويمكن أن يعد استراتيجيات لكل نموذج وطرق خاصة به، واعداد دليل المرشد والمسترشد الذي يوضح الوحدات والبرامج والاستراتيجيات والطرق الخاصة بكل استراتيجية، ويحدد وسائل تعليمية ونشاطات تعليمية تتضمن تدخل مباشر أو غير مباشر، أو مزيج منهما، وذلك باستخدام مواد موجودة في المركز يستخدمها المرشد بطرق جديدة.

ثامناً: تصميم طرق التقييم وتنفيذها: يعاد عادة تطوير مسودة النموذج أو الوحدة أو البرنامج من قبل المرشد، لذا عليه إجراء عملية تقييم متتالية، ليقرر هل النموذج أو البرنامج أو الوحدة فعالة وهل تجعل المتعلمين قادرين على تحقيق الأهداف، وكيف يمكن أن تتطور الوحدة أو البرنامج، ويجب أن يتضمن التقييم الاتصال بين شخصيين، أو مجموعة صغيرة وفي مواقف ميدانية. ويزود كل نوع من التقييم المرشد بنوع مختلف من المعلومات، وتغذية راجعة لتطوير أو تحسين النموذج أو البرنامج أو الوحدة. وفي النهاية يتم التقييم من خلال المقابلة أو تعبئة نموذج تغذية راجعة.

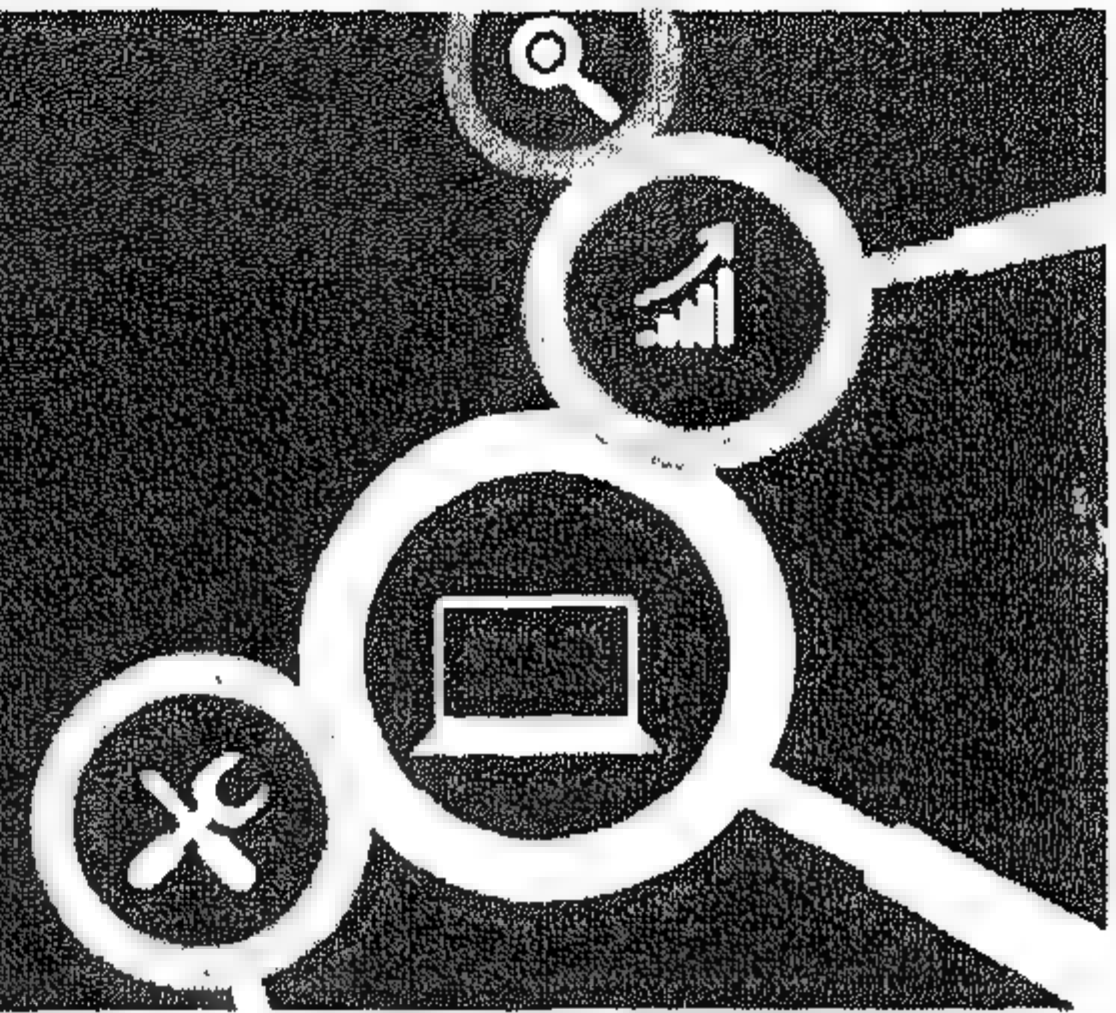
تاسعاً: مراجعة التعليمات: الخطوة الأخيرة في تطوير النماذج أو البرامج أو الوحدة؛ هو مراجعة التعليمات وعملية الإرشاد المهني، وتستخدم معلومات التقييم لتحديد اثر نشاطات التعلم والإرشاد على المسترشدين، وللتعرف على الصعوبات التي يواجهها اي مسترشد في تنفيذ الأهداف الأدائية، وتتم إعادة تقييم الافتراضات عن صفات المسترشد، وتحديد إذا تم صياغة الأهداف الأدائية بطريقة سليمة، فإن المراجعات تعمل على تحسين النماذج أو البرامج أو الوحدات بناء على المعلومات المقترحة.

عاشراً: تصميم تقييم شامل نهائي وتنفيذه: يعد المرشد خطة تقييم لفاعلية النموذج ككل تتعلق بخدمات برنامج الإرشاد المهني، أو نظام تقديم المعلومات الذي يزود البيئة التعليمية الأوسع بالمعلومات التي تتعلق بالفاعلية وأثرها.

يتضح من خطوات تصميم احداث التعلم كيفية تطبيق نظريات النظم في تصميم خدمات

الإرشاد المهني وأساليب التدخل ونظام توزيع المعلومات المهنية، وان التركيز على أساليب التدخل في الإرشاد المهني، وخاصة عند تقديم المعلومات، والأحداث التعليمية التي تؤدي إلى أن يتعلم المسترشد طرقاً جديدة في إمكانية حل المشكلات، وهي جزء لا يتجزأ من الطرق التي يستخدمها المرشد في التفكير في دوره واستخدامه للمعلومات.

الفصل التاسع عشر | 19



النظرية البنائية في الإرشاد المهني

Constructivist Approach to Career Development

تعد النظرية البنائية نظرية نفسية تطورت خارج التوجه الفلسفي، وهي ما بعد التحضر، وتعتقد بأن الأفراد يبنوا أو يدركوا واقعهم والحقيقة، لذلك فإن الحقيقة متغيرة، وإن المرشد وفق هذا التوجه لا ينتبه فقط إلى المعاني التي يعطيها المسترشدين حول مشكلاتهم، لكن أيضا يساعد المسترشدين في رؤية مشكلاتهم في اختيار المعاني غير المفيدة. ويهتم بالطرق التي يعرض فيها تنظيم مشكلاتهم، وكيف يصلون إلى المعنى من خبراتهم.

ويرجع الفضل في بناء هذا التوجه إلى جورج كيلي (George Kelly, 1955) في بداية عمله، وهو يرى البناء الشخصي ناتج عن طرق رؤية وتفسير الأفراد لحياتهم، ويشعر بأن مهن الأفراد وسيلة أساسية في وضوح ومعنى دور الفرد في الحياة، وهنا يجب على الفرد ألا ينظر إلى كيف يتلاءم مع عالم العمل، بل كيف يتلاءم مع عالم العمل مع حياته. وتطور هذا التوجه في الثمانينيات لأن طبيعة المهن قد تغيرت عن السبعينيات من القرن الماضي، إذا كان الفرد يقضي حياته في مهنة واحدة، إلا أن في الوقت الحالي ولقاء أقل من الشركات والمؤسسات للعاملين، وإن هناك كثير من العاملين يعينون للعمل لبعض الوقت أو للاستشارة، وأصبح مصطلح المواءمة بين الأشخاص والعمل غير جذاب، وإن الناس الآن يغيرون مهنتهم، وأصبح للأفراد دور كبير للتحكم بمهنتهم، والمرشد عليه جعل المسترشد يصل إلى معنى للمهنة من خلال ما يقوم به في حياته (Savickas, 1997).

البناء الشخصي النفسي: Personal Construct Psychology إن التوجه

في وصف النظرية البنائية مستمدة من أعمال جورج كيلي عام 1955، من كتابه علم نفس البناء الشخصي، وأساس نظريته بأن الأفراد يختلفون في رؤية العالم، فالأفراد يطوروا ابنياتهم أو

نظريتهم في رؤيتهم للأشخاص والأشياء، وذكر بان كل فرد له مجموعة من الأبنية التي تعدل باستمرار لتحسين التنبؤ، وكلما كانوا اكثر قدرة على التنبؤ كلما كانوا اكثر استقرارا. إن البناء ذو قطبين يعكس النظراء / التناقض مثل ذكي وغبي. وان الأبنية ممكن ان تجمع في موضوعات، وأنها تطبق في جميع مجالات الحياة، وذكر كيلى بان نظام البناء المهني يرتبط في دور العمل والاختيار المهني، وان البناء المهني يساعد في ايجاد غاية في العمل، وضبط كيفية العمل، وتقييم اختياراتهم، وتكوين هوية مهنية. وان البناء المهني يتأثر بعدد من العوامل، وهو في حالة نمو طبيعي، او رد الفعل لما يواجهه الفرد من مصائب، او تحويلها الى مواقف اخرى، وهنا يحدث تمايز وتكامل في هذه المواقف، الا ان التمايز والتكامل الزائد يسبب مشكلات للأفراد، اذا تطور الأفراد ابنية كثيرة من غير ان ينظموها، وهذا يؤدي الى ارباك وعدم القدرة على اتخاذ قرار، كما ان الأفراد عندما يحققوا تكامل مع ابنية جديدة او مع مواضيع كثيرة ينتج عنها ارتباك، ويصعب عليهم تحقيق تكامل مع الأبنية الجديدة. ان مفاهيم التمايز والتكامل تساعد الأفراد في تطوير نظرة مرنة لعالم العمل وأنفسهم والعلاقة بهم. لذا على المرشد ان يوضح للمسترشد المفاهيم التي لديه ويساعده في ادراك نفسه وعالم العمل والتكامل بين الأبنية في مواضيع مفيدة، وتكوين بناء مهني جديد، ويرى ان القيم مرتبطة بهذه الأبنية.

القيم والميول: Value and Interests ان الأبنية ليست احداث لكنها ادراك لهذه

الأحداث، ويمكن ان يمثل هذا الإدراك قيم، لأنها تمثل احكام وتقييمات التي يمتلكها الفرد عن نفسه وعن عالم العمل، وهذه القيم تساعد الفرد في التعامل مع عالم العمل، ويختلف الأفراد في تقييم جوانب عالم عملهم، على سبيل المثال، من يعمل في مساعدة ذوو الأمراض المستعصية، او يعمل بخدمات الدفن، فهو يساعد الناس، كثيرون ينظروا الى هذا العمل بسبب الاكتئاب والملل وينهك صاحبه انفعاليا، الا انه ليس كل الناس ينظرون الى هذه المهنة بنفس النظرة، كما ان العاملين بهذه المهنة قد يختلفون بنظرتهم لهذه المهنة، فقد ينظر بعضهم الى أنها مساعدة للآخرين، وأنها ذات قيمة انسانية. لذا فإن من يقيم هذا العمل ايجابيا يكون ناجح في اي عمل اجتماعي يخدم المجتمع، اما الميول هنا فلا يتعلق بالفرد بل بإدراك قيمة المواقف الاجتماعية. فقد يكون لدى الشخص الذي يقيم العمل ميولاً ايجابية للعمل الاجتماعي. لذا فإن التنوع الكبير في القيم يؤدي الى تطوير الميول.

مراحل تطور نظم البناء المهني

Developmental Stages of Vocational Construct Systems

هناك أربع مراحل لتطور نظم البناء المعرفي، التي تتضمن المعرفة والبناء والتمايز والتكامل، وفهم النمو الإنساني لتزويد المسترشد بطريقة لرؤية التطور المهني من وجهة نظر البنائية. وهي تتشابه مع توجه سوبر في مراحل النمو المهني، وتايدمان في مراحل نمو اتخاذ القرار، وتساعد هذه المراحل المرشد في تحديد نوع التدخل المفيد في عملية الإرشاد عند الانتقال من مرحلة الى أخرى.

المرحلة الأولى: زيادة المعرفة حول المعلومات المهنية لتطوير القيم *Increase knowledge of: occupational information to develop their values* يكون لدى الأفراد في هذه المرحلة قليل من الأبنية المهنية والابنية غير المتكاملة لدرجة كبيرة، ولديهم تمايز وتكامل ضعيف، أي أنه لا يوجد لدى الأفراد ابنية كافية لفهم ذاتهم في عالم العمل، لذا فهم يحتاجون الى تطوير قيمهم، حتى يستطيعون زيادة ميولهم، ويحتاجون إلى زيادة معرفتهم عن المعلومات المهنية والى تمارين وتطبيق مقاييس لتوضيح قيمهم لتطوير ابنيته المهنية.

المرحلة الثانية: تطوير ابنية ومواضع مهنية مثل نموذج هولاند السداسي: *Develop more constructs and their vocational theme, such as Holland hexagonal model* يقوم الأفراد بتطوير ابنية تتعلق بقدراتهم وقيمهم ومهن محددة، وهنا يركز المسترشد على تنظيم ابنيته المهنية ونظم تصنيفه المهني وفق نموذج هولاند السداسي، ونظام ان رو الذي يوضح نظام تصنيف مستوى المهن وحقولها، للعمل على تنظيم الميول والأبنية للمهن المختلفة.

المرحلة الثالثة: ازدياد التمايز وأبنية مهنية جديدة: *Increased differentiation come new occupational constructs* هنا يزيد التمايز مما يترتب عليه ابنية جديدة، اذ يطور الأفراد معلومات محددة اكثر عن انفسهم وعن مهنهم، ويكونوا قادرين على التمييز بين الأبنية التي تصف المهن مثل مهنة ادارة مؤسسات الشراء والبيع والمساعدة مثلاً، وإذا لم تبني المعلومات والسير فيها وفق موضوع معين فإن هذا يعني أن الفرد يواجه بعض الارتباك، وهنا يكون دور المرشد توضيح كيفية استكشاف المهن.

المرحلة الرابعة: تنمية مفاهيم جديدة: *Develop new concepts*، في هذه المرحلة تتطور مفاهيم جديدة، وتنظيم جديد للأبنية التي ترتبط بنظام محدد مع الوقت الحاضر، وتكون الأبنية متميزة بدرجة عالية، ومتكاملة بشكل جيد ضمن نظام، وهنا يمكن للأشخاص تحديد اختيارهم

المهني المناسب من بين البدائل، وهنا المرشد يشجع المسترشد في وصفه لاختياراته المهنية، وقد يتحدث معه في كيفية تنفيذ أو تطبيق الاختيار المهني.

استراتيجيات التقييم والإرشاد: *Assessment and counseling strategies* في الإرشاد

وفق البناء المهني، يتعلم المرشد ويعمل وفق نظريات الإرشاد المهني، وإنه عندما يستخدم المرشد والمسترشد طرقاً مختلفة لاستكشاف الأبنية عند المسترشد، فإن الأبنية تتطور وتصبح أكثر تحديداً، وإن الأساليب التي تستخدم في تقييم ادراك المسترشد للأبنية وعالم العمل تؤدي إلى أبنية جديدة أو تطورها، بينما تعتمد نظرية السمة والعامل على نتائج الاختبارات حول الاستعدادات والميول والإنجاز والقيم والشخصية، ثم إعطاء معلومات للفرد عن نتائجه، فإن المرشد البنائي يتفاعل مع المسترشد بطريقة تعاونية أو مشتركة بما يجعل من الصعب فصل عملية التقييم عن عملية الإرشاد، كما أن الثلاث طرق المستخدمة في التقييم (السلم وتصنيف البطاقات واختبار تحديد المهنة تساعد في الانتقال من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثالثة) حيث تكون عملية التقييم جزءاً من عملية الإرشاد.

أدوات التقييم وجمع البيانات في عملية الإرشاد: *The assessment in the*

counseling, and gathering information tools تقدم النظرية البنائية المهنية عدداً من الأدوات التي تساعد المسترشدين على تحديد قيمهم وجعل معنى لحياتهم، وتحديد أي الأبنية المهنية الأنسب لهم وهي:

1. اختبار تحديد المهن: *Vocational rep-test* إنه أكثر الاختبارات المستخدمة في نظرية البناء الشخصي، واستخدمه الباحثون والمرشدون. وإن هذا الاختبار يختلف عن الاختبارات المقننة؛ لأنه لا يعتمد على ما يقوله المسترشد. ففي النسخة التي قدمها نايمر، *Neimeyer* (1992) لتحديد المهن تتطلب من المسترشد أن يصف أبنية مهنية تتعلق بعشرة مهن، فإنه لا يوجد سحر في الرقم 10 يمكن أن يصف 8 أو 12 مهنة، كما يمكن إضافة خبرات أخرى ذات علاقة مناسبة مثل التخصصات الدراسية، أو أشخاص يعرفهم المسترشد، أو أشخاص مشهورين، كل هذا يكون له قيمة في فهم النظرية البنائية المهنية عند المسترشد. في هذا الاختبار يُسأل المسترشد للقيام بالمقارنة والمزاوجة بين مجموعات من الفقرات تتعلق بالمهن، يقدم المرشد ثلاث مهن للمسترشد ويسأله كيف ترى أن هاتين المهنتين متشابهتين، مثلاً أحدهم يقول أنها تتطلب مستوى تعليم معين، وتستخدم الإجابة كقاعدة للإدراك والتمييز والتقييم، بعد اختيار هذا البناء، يقدم المرشد ثلاث مهن أخرى، ويسأل بما تتشابه هاتين المهنتين، أو تختلف عن المهنة الثالثة، قد يقول المسترشد أن المهنتين تتصل بالعمل مع الناس،

وتتطلب الثالثة العمل لوحده، وهكذا حتى ينتهي من العشر مجموعات، عندما ينهي المسترشد مقارنة المهن، يسأله المرشد ان يرتبها حسب بنائها المهني، عندما يطور المسترشد هذا التقييم يبدأ المرشد بتوضيح اهمية هذه الأبنية في الاختيار المهني.

2. أساليب السلم: *Laddering Techniques* استخدم نايمر (Neimeyer, 1992) وسيلة تقرر اي الأبنية المهنية الأهم للمسترشد، ويمكن أن تستخدم في سياق الإرشاد، وهي على العكس من اختبار تحديد المهنة؛ الذي يتطلب من المسترشد الكتابة وترتيب المهن وإعطاء درجة لكل منها. ان هذا الأسلوب يساعد المسترشد للتعرف على الأبنية المهنية الأهم ضمن نظامه البنائي المهني، اذ يبدأ التمرين بالطلب من المسترشد باختيار ثلاث مهن، ثم يبدأ تطوير ابنية مهنية بطرح اسئلة نحوها، ويستمر المرشد بالتركيز على الأسئلة عن الأبنية المهنية بالطلوع على السلم:

- إذ يبدأ بالسؤال عن ثلاث مهن وما يعرفه المسترشد عن هذه المهن
- ثم يسأله اي هذه المهن الأفضل بالنسبة له، وما سبب اختياره لها
- ثم يقوم المرشد بتحليل الإجابة بالتمييز بين الإجابات والفروق بين المهن
- ثم يسأل عن مدى تقبله لهذه المهنة

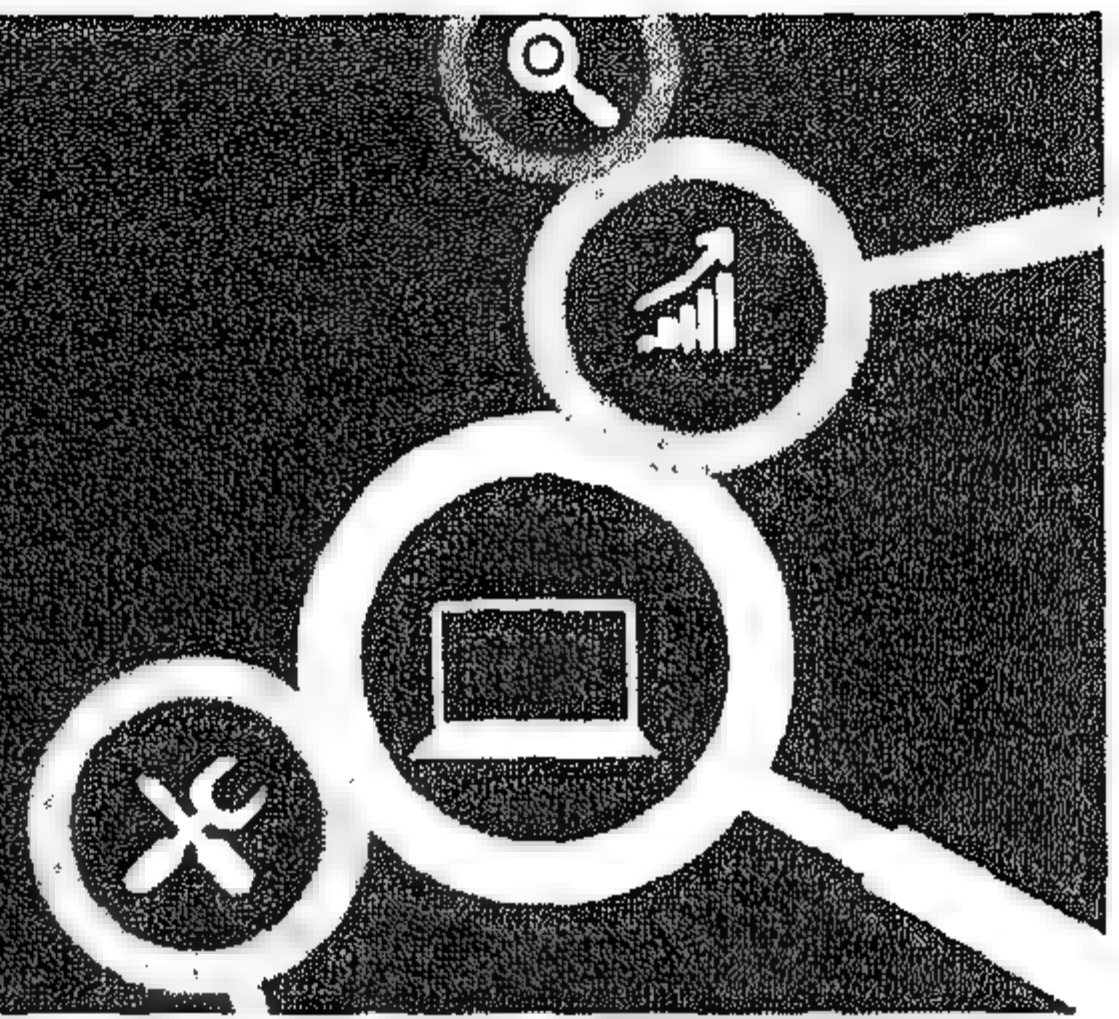
وذكر نايمر بأن هذا الأسلوب يفيد المسترشدين الذين يقاومون بالضغط لاختيار مهنة محددته إذ تتاح أمامهم الفرصة للإطلاع على أكثر من مناقشة والتعرف على الفرق بين كل منها مع الأخرى. والشكل (25) نموذجاً لإجابة مسترشد عن أسباب تفضيله مهنة على أخرى:

الجانب الايجابي		الجانب السلبي
يحقق متعة في الحياة	↑	لا يحقق متعة في الحياة
↑		↑
يحقق متعة اكثر على المدى البعيد	↑	يؤدي الى الشعور بالملل اكثر مع مرور الوقت
↑		↑
يجعلني اكثر اندماجا واهتماما بالعمل	↑	يجعلني ضجرا ومنهكاً نفسياً
↑		↑
يجعلني ابذل جهد اكبر في عملي	↑	ابذل اقل جهد
↑		↑
يدعني اعبر عن نفسي	↑	يكون من الأفضل اذا لم انخرط بهذه المهنة
↑		↑
اكثر ابداعا		اكثر تقنية

الشكل (25): نموذجاً لإجابة مسترشد عن أسباب تفضيله مهنة

3. بطاقة التصنيف المهني: *Vocational card sort* أعد تايلر (Tyler, 1961) مجموعة مئة بطاقة يكتب على الوجه الأول المهنة وخلفها يكتب معلومات توصف المهنة ومتطلبات العمل بها، يطلب من المسترشد تقسيمها الى ثلاث مجموعات؛ مجموعة المهن التي يتقبلها المسترشد، ومجموعة المهن التي لا يختارها، والمجموعة الثالثة المهن غير متأكد منها. ثم يبدأ العمل مع البطاقات بالترتيب لمعرفة السبب المشترك لاختيار المهنة او رفضها، والاستفسار عن العامل المشترك بين هذه المهن، ثم يقوم المرشد بتحديد قيم الأبنية المهنية عند المسترشد، ومناقشته بها سواء أكان للمهن التي يرغب العمل بها ام يرفضها، وهنا يصل المسترشد الى معلومات عن ذاته وعن المهن المناسبة له والمهن غير المناسبة.

الفصل العشرون | 20



نظرية الإرشاد القصصي Narrative Counseling

في الإرشاد القصصي يخبر إلى المسترشد عن تطوره المهني في السابق والحاضر وما يعلم عن بنائه للمستقبل، ويستمع المرشد إلى المسترشد وهو يصف حياته وكيف يشرع لدوره المهني، إن هذا يساعد المرشد لمساعدة المسترشد في صنع القرار المهني في المستقبل، وهذه نظرية نشطة تعمل على أن يتعلم المسترشد عن عالمه، وهي تختلف عن نظام الأبنية المهنية لأنها تركز على قصة حياة الفرد أكثر من الأبنية المعرفية، فهو شبيه باللعب أو السيكودراما، إذ يمثل الفرد قصة حياته (Young, Valach, and Collin, 1996). وذكر كوكران (Chocran, 1991) بأن استخدام المجاز في رؤية مهنة المسترشد كقصة مجاز شيء مميز في عملية الإرشاد، فقد يلاحظ المرشد انفعالات المسترشد وتفاعله مع الأحداث والمدة الزمنية التي يتحدث بها عن الأحداث. وهو يتضمن الأشخاص المهمين في حياة المسترشد مثل الأسرة والزملاء في الدراسة أو اللعب أو العمل، أو القيام بسلوك أو أفعال أو تصميم للوصول إلى الهدف الذي يرضي المسترشد، ويستخدمها المرشد كوسيلة لتحقيق غايات عملية الإرشاد. وهي شبيهة بالقصة التي يتفاعل فيها الشخصيات مع الآخرين لتحقيق الهدف. وتأخذ المشاهد دورها كبطل الشخصية الرئيسة وتفاعله مع الآخرين في بيئته لتحقيق هدفه، وذكر جابسن (Jepsen, 1992) أن المشكلات تظهر عندما لا يكون علاقة بين الوسائل والأهداف. وهذا يسبب صعوبات في اتخاذ القرار المهني، ويعد هذا الموقف إيجابياً؛ إذ إن المسترشد في حالة عملية التغيير، وإنه ليس لديه فكرة واضحة عن مستقبله المهني. هنا يقدم المرشد معلومات للمسترشد حول حاجاته وقيمه وطموحاته ليتحرك نحو إيجاد معنى لمهنة تناسبه، وهذا هو نقطة توقف في القصة. ويساعد المرشد في تقرير توجيه قصته ليوضح المواقف غير الواضحة، والوصول إلى مواقف أو مواقع تحقق الوصول إلى مهنة مناسبة.

قص القصة: Story Telling يتعلم المرشد والمسترشد أثناء الإرشاد القصصي بأن لكل قصة بداية ووسط ونهاية، في البداية يصف المواقف الصعبة أو المزعجة؛ وهذا يعطي تحفيزاً لوسط ونهاية القصة. في الوسط يذكر المسترشد الصعوبات والوسائل التي يمكن أن يستخدمها في الوصول إلى الهدف الشخصي، في النهاية المرشد يعمل مع المسترشد في تطوير حلول تساعد في تحقيق الرضا والوصول إلى الهدف.

غايات التقييم في الإرشاد القصصي:

Goals of Assessment in Narrative Counseling

يستمتع المرشد إلى القصة ثم يقوم بتحديد المعلومات المهمة، يحتاج المرشد إلى خطة لتحديد ما هي المعلومات المهمة، وما الأقل أهمية، وهنا يعمل المرشد كمحرر؛ يضع الأجزاء المهمة في القصة بالترتيب، ويؤكد على بعضها ويحذف بعضها الآخر. ويتضمن التأكيد على حياة المسترشد في الماضي، وكيف يرى حياته حالياً، وما الخطط أو الرغبات المستقبلية. وهنا يضع المرشد عدة غايات لتقييم حياة المسترشد وهي:

الغاية الأولى: الاستماع إلى القصة، بهدف تحديد نمط حياة المسترشد، لا يركز على تطور الأحداث زمنياً، بل على معنى هذه الأحداث، بما يحقق الوصول إلى معلومات أكثر.

الغاية الثانية: العمل مع المسترشد لتشكيل هويته التي تتكون من القصة وأسلوب المسترشد في سردها، مثلاً هل يقلل المسترشد من قيمته أو عكس ذلك، أو يخلق الأعذار.

الغاية الثالثة: معرفة أهداف المسترشد المستقبلية، هنا يقوم المرشد بتوضيح الاختيارات أمام المسترشد، والمهام التي يجب أن يقوم بها للاختيار والعمل على تحقيقه، والأدوات التي يمكن أن تساعد في تحديد المهنة التي يحلم بها، ويتم عن طريق الطلب من المسترشد كتابة سيرته الذاتية مستفيداً من عملية الإرشاد موضحاً مهارته وميوله وقدراته ورغباته التي تعرف عليها خلال عملية التقييم (Savickas, 1991).

الإرشاد المهني القصصي: Narrative Career Counseling

يقص المسترشد قصته ويستمتع المرشد إليه ليتعرف على نمط حياته، ويسأله أسئلة تعمل على ترتيب الأحداث وتقلل الارتباك، وذكر يونغ وفالك وكولن (Young, Valach, and Collin, 1996) إن دور المسترشد يمكن في تقديم عدد من الاختيارات المهنية، ودور المرشد توضيح هذه الاختيارات ومدى ملاءمتها للمسترشد، ويساعده على اتخاذ القرار، لذا يجب أن ينتبه المرشد لما يقوله

المسترشد وبالبيانات التي تسرد زمنيا، وإن المعلومات تسير وفق خط معين قد تصل بالمسترشد الى الهدف، وأنه يمكن تفسير الأحداث وإعادة سردها، ويجب ان يعرف المسترشد الغاية من سرده لقصته ويشعر بأنه سيصبح قادر على اتخاذ القرار بنفسه.

نظرية كوكران في الإرشاد المهني القصصي:

Cochran's Narrative Career Counseling

يصف كوكران (Chocran, 1997) في كتابه الإرشاد المهني، نظرية الإرشاد القصصي، وذكر أنها تتكون من سبع مراحل؛ المراحل الثلاث الأولى تؤكد على صنع معنى، والثلاث المراحل التالية تؤكد على جعل المسترشد نشط، وفي المرحلة السابعة يتبلور فيها القرار.

- المرحلة الأولى: التحدث بإسهاب عن المشكلة المهنية: *Elaborating a career problem* في هذه المرحلة يتم التحدث بإسهاب عن المشكلة المهنية؛ لتوضيح ما يشغل بال المسترشد وتعرف الفجوة بين واقعه الحالي وحاجته، وما يرغب بعمله بخصوص هذا التعارض، خاصة عندما يكون المسترشد غير متأكد من كيفية التغلب عليها، وهنا يعمل المرشد مع المسترشد ملء الفجوة بين ما يقع بين الأحداث المثالية والواقعية. هناك طرق عدة لتحدث عن المشكلة، منها؛ اظهار اهتمام المرشد بما يسرده المسترشد ومشاركته بها، وقد يستخدم المرشد وسيلة تصنيف البطاقات او السلم؛ اذ تساعد في معرفة التوجه المهني للمسترشد، واقتراح كوكران بأنه يجب تزويد المسترشد بكيفية جمع المعلومات من مصادر متنوعة تساعد في تعديل الواقع. وذكر أن هناك طريقة اخرى في الإرشاد وهي الرسم، بأن يطلب من المسترشد رسم صورة توضح من هو، ثم يطلب منه رسم صورتين نوضح احدهم ما يحب ان يكون، واخرى كيف سوف يتغلب على الصعوبات، وتستخدم هذه الرسومات عند انتهاء القصة، ثم يطلب منه رسم ثالث كيف يرى نفسه في المستقبل. وقد يطلب من المسترشد، سرد قصص قصيرة حول الرسومات تتصف بالدقة لتساعد المرشد على تحديد المواقف المهمة في حياة المسترشد، كما ان هذه الأساليب تساعد المسترشد في الإعداد للمرحلة الثانية.

- المرحلة الثانية: تأليف قصة الحياة: *Composing a life history* يتم تأليف القصة من خلال توضيح تاريخ حياة المسترشد بطريقتين؛ الطريقة الأولى شبيهة للخطوة الأولى في نظرية السمة والعامل، وهي جمع المعلومات عن ميول وقيم وقدرات ودوافع المسترشد، والطريقة الثانية تختلف عن معظم النظريات الأخرى وهي تتمثل بالانتباه الى طريقة المسترشد في اختيار وتنظيم قصة حياته. ويستمتع المرشد لطريقته التي يصف فيها نشاطات حياته ونوعية الناس الذين تعامل معهم في حياته، وربما افضل طريقة للحصول على القصة هو الطلب من المسترشد ان يصف الأحداث

المهمة في حياته لمناقشة ماذا تعني له. وعادة يطلب من المسترشد ان يذكرها بصفة الغائب. كأنه يتحدث عن شخص آخر، إلا أن التحدث بصفته الشخصية تعطي معنى أكثر للقصة. وقد يشير المرشد اثناء التحدث الى بعض النقاط الايجابية والسلبية، ليساعد المسترشد في تحديد نمط خبراته، كما يؤكد على جوانب القوة، ويعلق عندما يشير المسترشد الى رغباته حول المستقبل، وقد يقوم المسترشد بأداء دور يتعلق بثلاث طرق، تتضمن: (أ) الخبرات الناجحة، (ب) أسلوب الحياة، (ج) فصول الحياة. ثم يسأل المسترشد عن القيام بإعداد قائمة حول نواحي القوة لديه، والتي ترتبط بالقدرات والمهارات والمعرفة المتخصصة والصفات الشخصية مثل الأمانة، ويقوم المرشد بتصنيف ما جاء بالقائمة والتأكد من اتساقها. وقد يطلب من المسترشد توضيح الخبرات الناجحة بوضع الأحداث المهمة في حياته على خط يرسمه المسترشد على ورقة ويكتبها مرتبة زمنياً، وقد تتضمن الأفكار والمشاعر والنشاطات التي تسعده والتي حقق فيها انجاز. ويطلب من المسترشد عند كتابة فصول حياته، ان يتخيل بأنه كاتب طلب منه كتابة عناوين لفصول حياته على النحو الآتي: ما قبل المدرسة، والمدرسة الابتدائية، والمدرسة الثانوية او التدريب المهني، او اي عناوين اخرى ذات معنى للمسترشد، ثم يناقشه المرشد حول العوامل المؤثرة، والصراعات والصعوبات والأهداف والميول والمهارات التي تتعلق بالماضي حتى الوقت الحالي.

- المرحلة الثالثة: اختيار قصة المستقبل: *Eliciting a future narrative* في تأليف قصة المستقبل يضع المسترشد نواحي القوة لديه وميوله وقيمه، ويكون التركيز في هذه المرحلة على زيادة جوانب القوة، ومعرفة الخبرات الناجحة في حياته، والتي تساعد في البناء عليها، وقد يستخدم أسلوب احلام اليقظة والخيال لبعض المواقف المستقبلية لمراحل النمو المهني حتى مرحلة التقاعد، وقد يطلب من المسترشد كتابة تقرير يتضمن خمسة اجزاء: الرسالة، ونقاط القوة، ونقاط الضعف، وحاجات العمل، والاحتمالات حول المهن الممكنة، ثم بعد ذلك يقرأ المسترشد التقرير ويعلق عليه المرشد ويناقشه حول التعليق، وفي المرحلة الأخيرة يقوم المسترشد ببناء واقع يغير مجرى حياته ويصبح له دور نشط.

- المرحلة الرابعة: بناء الواقع او الحقيقة: *Reality construction* هنا يكون الإرشاد حول المشكلات التي تتعلق بالتوافق المهني او اتخاذ قرار مهني، ففي البداية يجرب المسترشدون افعالاً مختلفة، وكلما كان المسترشد أكثر استكشافاً فإنه يكون افضل، ثانياً يقرأ عن طبيعة العمل الذي يرغب به، وثالثاً مقابلة اشخاص من مجال العمل للحصول على المعلومات، او القيام بعمل تطوعي.

- المرحلة الخامسة: تغيير بناء أسلوب الحياة: *Changing a life structure*، يتوقع المسترشد ان يحدث تغيير ايجابي في طريقة عمله؛ إذ يجب أن تتاح امامه فرص عمل جديدة مثل التدريب

او دفع مكافأة. وقد يسبب التغيير اثار سلبية لديه مثل الخوف من الفشل والقلق من اداء العمل بطريقة اسوأ وهكذا. على المرشد ان يتيح فرص تدريب للمسترشد على اساليب تفاعل مع الآخرين، والقيام بأداء مهام تتناسب مع قدراته، التي تجعله يشعر بمعنى للعمل، وتصبح لديه قدرة اكبر على الاختيار مما يحدث حوله ومن المعلومات المتاحة التي تساعد تغيير اسلوب حياته.

- المرحلة السادسة: تشريع او تجريب الدور: *Enacting a role* ان قدرة المسترشد على تحديد دوره يساعد في تحقيق حاجاته التي يسعى نحوها، وفي البدء يتم تجريب نشاطات ذات معنى تشعره بالمتعة، والقيام بتجريب نشاطات مختلفة، وقد يبدأ العمل نحو تحقيق دوره المهني، ويبدأ بدور صغير، ثم يطوره الى فرص اخرى.

- المرحلة السابعة: بلورة القرار *Crystallizing a decision* يتحقق التبلور عندما تقل الفجوة بين مشكلات المسترشد المهنية، اي بين طموحاته وتوقعاته والواقع المهني، التي تتم خلال الست الخطوات السابقة، الا اننا يجب ان نضع في اعتبارنا، بأنه ليست جميع القرارات تركز على اختيار مهنة محددة، فقد يتم الإرشاد المهني لكي يعمل الموظف على ايجاد طريقة افضل في التعامل مع رئيسه في العمل او الحصول على ترقية او تعديل وضع، بينما يبحث الطالب الجامعي عن فرص العمل المتاحة امامه. ويعتقد كوكران (Chocran, 1997) بان التبلور يتم من خلال ثلاث طرق: تعرف وتحديد العوائق او الصعوبات، وأساليب تحقيق الفرص، واستخدام الانعكاس اي تعقيب المرشد على القرارات المهنية.

دور المعلومات المهنية: *The Role of occupation information* ان التكامل بين

التوجهين في هذه النظرية يعتمد على استخدام الثلاثة مقاييس التي تعتمد على الاستفسار من المسترشدين وتوجيه الأسئلة حول المهن التي يفضلونها، وإدراك الفرد لنفسه ومن هو في العالم المحيط به، ولتفسير اجابات المسترشد يجب على المرشد ان يفهم ثقافة المسترشد لتمكن من تفسير السلوك اللفظي وغير اللفظي والإيماءات وغير ذلك، ولمعرفة خلفية المسترشد وكيفية اكتسابه للاتجاهات والقيم، ففي الولايات المتحدة مثلاً يعتقد بان الذكور افضل من الإناث في الرياضيات، وفي شرق اسيا يتعلق هذا الأمر في العلوم، وقد تحدد من خلال ذلك المهن الخاصة بالإناث والخاصة بالذكور، إلا أن هذا لا يعني بأن جميع الذكور أفضل من جميع الإناث فقد يكون هناك إناث افضل من الذكور في العلوم او الرياضيات. وان لقصة المسترشد سواء اكان ذكر ام انثى للمرشد دور في بناء احداثها بما يتناسب مع حاجات المسترشد وميوله وقدراته وطموحاته.

دور الاختبارات: الاختبارات المقننة تلعب دوراً ثانوياً في الإرشاد وفق النظرية البنائية،

وتهتم النظرية البنائية بالاختبارات النوعية، مثل اختبار تحديد المهن او البطاقات أو قص القصة

او سلم الترتيب وغير ذلك.

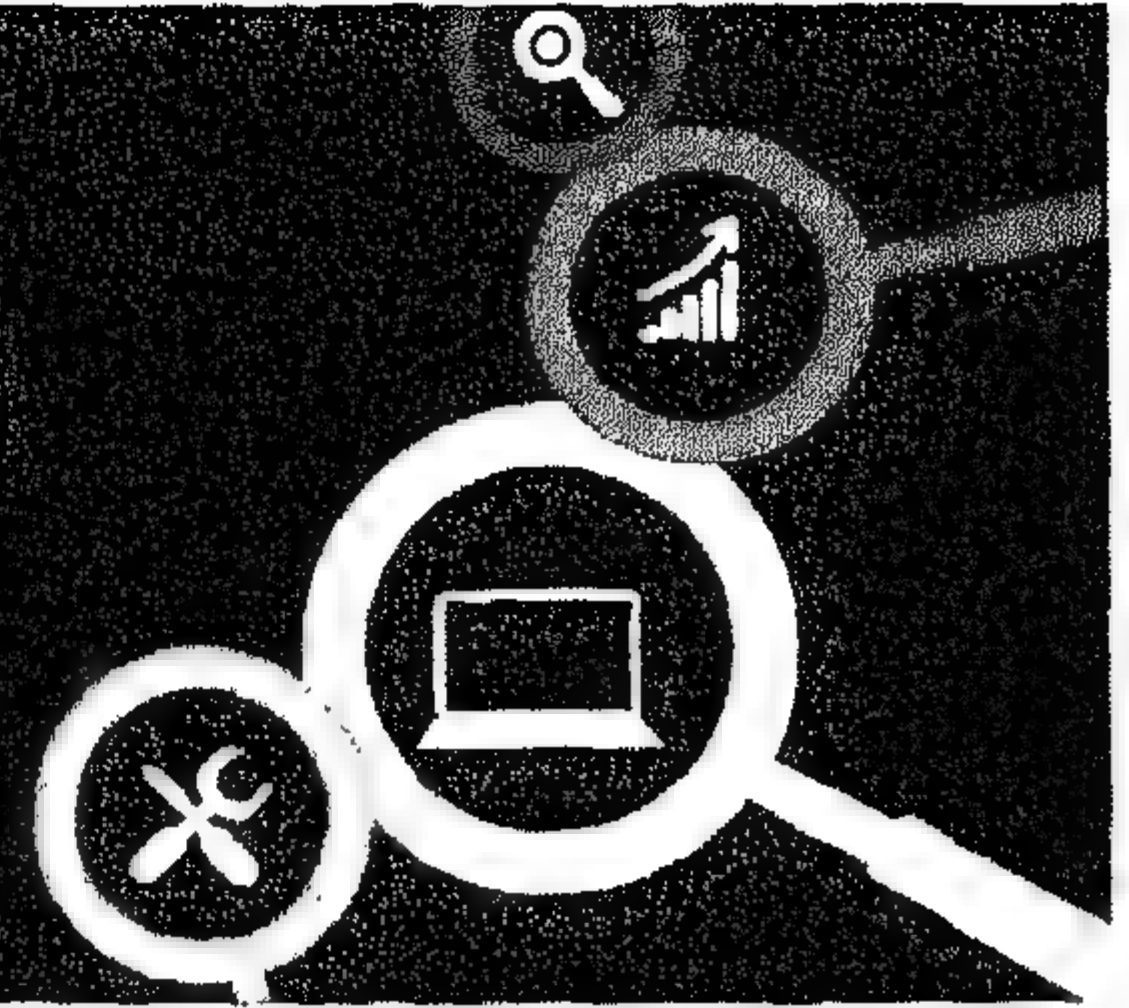
تطبيق النظرية في ثقافات مختلفة: ان النظرية البنائية يمكن استخدامها باختلاف الثقافات مع كل من الذكور والإناث،

قضايا في الإرشاد

- يجب ان يكون المرشد واعيا للبناء المهني، ففي حالة يكون المسترشد يفضل قيمة المكانة المهنية في المجتمع او الدخل المالي، يجب ان يكون قادرا على تفسير ذلك للمسترشد.

- هناك فرق بين النظريتين في الإرشاد المهني وفق الأبنية المهنية، فإن الأبنية الشخصية المهنية تركز مباشرة على طرق المساعدة، وتعمل على ان يفهم المسترشد طريقته في رؤية الواقع او الحقيقية، وخاصة اذا كان المرشد على وعي بنظام قيم المسترشد من خلال التوجه الذي يعتمد على القصص في الإرشاد المهني؛ فإن على المرشد أن يركز على قصة المسترشد، وأن يتذكر المرشد قصته، ويناقش المسترشد في التشابه والاختلاف أو في الفروق بينهما في الاحداث التي مر كل منهما بها، ويوضح بأنها قد تكون مفيدة او غير مفيدة، المهم كيف اثرت في حياة المرشد، وأن الأحداث التي يمر بها المسترشد وإدراكه لها هي مكونات قصة المسترشد ولها تأثير في حياته.

الفصل الحادي والعشرون | 21



نظرية التكيف المهني

Theory of Work Adjustment

تعد نظرية التكيف المهني نتاج أكثر من 35 عاما من البحوث التي قام بها كل من رينه دويس *Rene Dawis* ولويد لوفكويسست *Lloyd Lofquist* وآخرون في جامعة منسوتا. وهي من النظريات النادرة التي اهتمت بالتكيف المهني؛ إذ إن أعمالهم تعكس دور جامعة منسوتا في تطوير الإرشاد المهني، وتبني العلماء في هذا المجال، وأن أعمالهم تعكس الصفات والعوامل لنموذج جامعة مينسوتا الذي تطور من خلاف سلسلة متنامية من البحوث التي أدت إلى التأكيد من النظرية، وعدم اجراء تعديلات أو تحسينات عليها. وصمم مشروع التكيف المهني أثناء عملية تطوير النظرية من أجل توفير خدمات تأهيل مهني احسن للمسترشدين الذين يواجهون صعوبات في المهن.

وقام مركز التقييم المهني للبالغين في جامعة مينسوتا بإرشاد المسترشدين، وصممت وحدة بحوث علم النفس من أجل تطوير وتسجيل الاختبارات وقوائم التقدير التي تعد جزءا من نظرية التكيف المهني، كما قامت الوحدة بتلبية احتياجات المسترشدين في التأهيل المهني، وتطبق هذه النظرية حاليا على البالغين الذين يرغبون بعمل خيارات وظيفية، أو الذين يواجهون مشكلات في التكيف المهني.

تتضمن نظرية التكيف المهني كما وضعها دايس ولوفكويسست (*Dawis and Lofquist, 1984*) عدداً من القضايا التي تتعلق بالفرد وبالعامل. والتي تتضح بأعمال كل من (*Dawis, 2000*) و (*Dawis, England, & Lofquist, 1964; Dawis, Lofquist, & Weiss, 1968; Lofquist, & Dawis, 1969*). والعديد من البحوث التي عدلت الأعمال السابقة لفريق العمل بالوحدة.

وقدمت نظرية التكيف المهني أكثر من 250 دراسة اعطت لها قيمة كأسلوب فعال في مساعدة الأفراد في اختيار وظيفتهم والتغلب على مشكلات التكيف المهني، وقام بويدن (*Boyed, 1993*)

بدراسة على 426 راشد طلبوا استشارات تتعلق بأعمال مناسبة لهم. وقد وجد بأنه بعد سنتين ان الأشخاص الذين قاموا بتغيير وظائفهم بعد الاستشارة استمروا بهذه الوظائف، وتتبعهما على 8 سنوات وكانوا أكثر رضا. ووجد بتز وجولدمان (Betz and Goldman, 1993) بأن التلائم بين احتياجات الفرد ومتطلبات الفرد في العمل عالية ومرضية بعد استشارتهم للمرشدين في تحقيق التكيف المهني. ان نظرية التكيف المهني مفيدة في وصف التلائم ما بين الفرد والمؤسسة، وما بين الفرد والوظيفة. وحققت نظرية التكيف المهني الرضى للعدد من الاحتياجات للعاملين الذين يواجهون تحديات فكرية. وهي امثلة لدعم قيمة نظرية التكيف المهني في التقدم لأي نوع من الإرشاد.

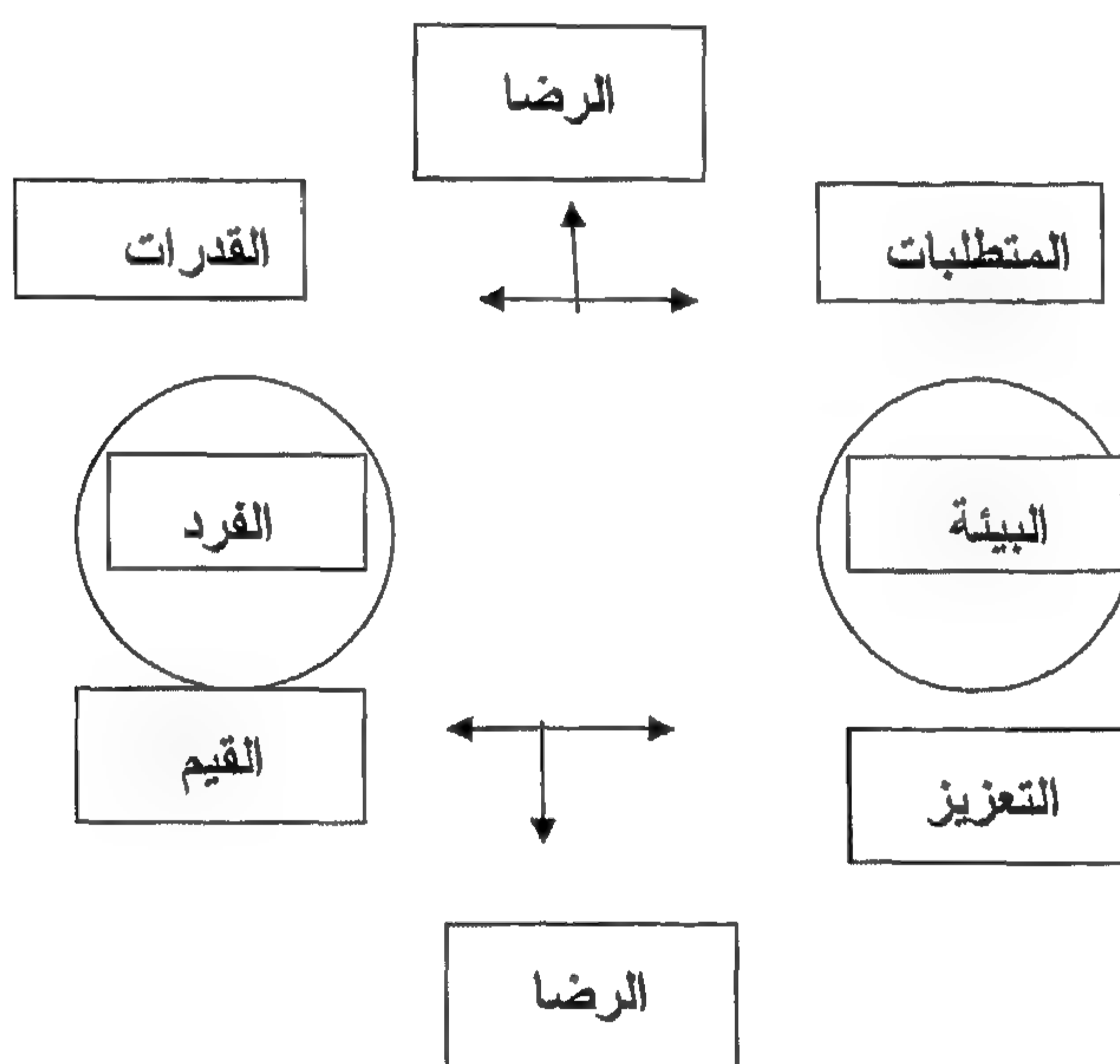
الرضا والتكيف المهني

إن الرضا المهني الهدف الاسمي الذي يسعى اليه اصحاب نظرية التكيف المهني، وهو مؤشر الى التقبل عند العاملين والاستمرار بالعمل وتحقيق التكيف المهني. ويعرف دويس ولوفكويس (Dawis, 1984, Lofquist) التكيف المهني على أنه " العملية الديناميكية والمستمرة التي من خلالها يحاول الموظف تحقيق التوافق مع بيئة العمل والمحافظة عليه ". وأشار الى ان التكيف المهني يحدد من خلال المدة الزمنية للعمل، أي البقاء في الوظيفة.

إن الاهتمام بالبقاء في الوظيفة وغيرها من المفاهيم التي تتعلق برضا العاملين والأداء المهني، يميز نظرية التكيف المهني عن معظم النظريات التي وصفت في هذا الكتاب، التي تعنى بالاختيار المهني أو النمو المهني، ولكن ليس بالأداء المهني والرضا عنه. وبعد الرضا والتقبل عنصرين رئيسين للتنبؤ بالتكيف المهني والبقاء في الوظيفة.

يشير الرضا إلى أن يكون الشخص راضيا عن العمل الذي يقوم به. وبالمقابل فإن التقبل يشير إلى رضا المسؤولين عن الموظف وعن أداءه؛ أي أن الرضا يشير إلى مدى تلبية احتياجات الفرد ومتطلباته من خلال العمل الذي يقوم به. أما التقبل فيعني بالمديح من قبل الآخرين، والمقدم عادة من المشرفين حول مدى إنجاز الفرد للعمل المكلف به، أو الموكل إليه، وأنه يكون موضع اهتمام المسؤولين في المؤسسات والمصانع. يعد الرضا عنصرا مهماً لأن الفرد يجب أن يكون راضيا عن العديد من عناصر العمل، مثل الراتب ونوع مهام العمل. وبشكل عام، فإن نظرية التكيف المهني تعنى بمؤشرات أخرى من الرضا والتقبل، بما فيها مقدار العوائد، والإخلاص للوظيفة؛ والروح المعنوية للوظيفة، والإنتاجية في العمل، بالإضافة الى التغيب عن العمل، والتعب والملل من الوظيفة، وتشكل جميع هذه العناصر حول الأداء المهني ومؤشرات للتكيف المهني.

وذكر دايس واخرون (Dawis, Englund, and Lofquist 1964) أن الرضا يرتبط بالعلاقة المتبادلة بين كل من الفرد من قدرات وقيم وبيئة العمل ومتطلباتها والتعزيز الذي يقدم، وأنه كلما كانت قدرات الفرد من اتجاهات ومهارات وسلوك وخبرة متلائمة مع متطلبات الدور الذي تحده المؤسسة او الشركة التي يعمل بها حقق الرضا والتقبل، لذا يقوم الفرد بأداء دوره بشكل افضل ويحقق رضا اصحاب العمل ويحقق الرضا النفسي. ويحقق الفرد تعزيز في العمل ويحقق قيمه في الرضا بشكل افضل، وبالتالي يحقق النجاح الذي يتمثل بالست القيم التي جاءت باستبانة منسوتا للاهمية والحاجات العشرين التي تتضمنها. والشكل (26) الاتي يوضح علاقة الفرد بالبيئة المتبادلة لتحقيق الرضا وفق نظرية التكيف المهني.



الشكل (26): تبادل علاقة الفرد بالبيئة والرضا في العمل

وذكر لوفكويت ودويس (Lofquist and Dawis, 1994) بأن "الرضا" مؤشر رئيسي للتكيف المهني. اذ إن من المؤشرات أن تكون بيئة العمل مناسبة وتلبي احتياجات الأفراد، وأن يمتلك الموظف المهارات المطلوبة لتلبية احتياجات وظيفته. وأن المهارات والاحتياجات عناصر يمكن ملاحظتها، وهي تمثل جوهر شخصية العامل. وبشكل عام، فإن مئات المهارات تطلبها مختلف أنواع الوظائف، إضافة إلى الكثير من الاحتياجات؛ وبناء عليه، فإن قياس المهارات والاحتياجات يكون من المسائل والمهام الصعبة. ويرى دويس ولوفكويت (Dawis and Lofquist, 1984) مفهوم

القدرات بأنه يرتبط بالعناصر المشتركة للمهارات اللازمة للكثير من الوظائف؛ بينما القيم تخدم في تلبية احتياجات المجموعات في العمل بطريقة مناسبة مفيدة.

نظرية التكيف المهني

استفادت نظرية التكيف المهني بالدرجة من نظرية السمة والعامل، ويعنى اصحاب نظرية التكيف المهني بمناقشة وقياس القدرات والقيم. ومناقشة نمط الشخصية والميول. ولا تعد أعمالهم حول أنماط الشخصية والميول متطورة إلى حد كبير مثل أعمالهم في مجال الاحتياجات والقيم. وينظرون إلى الميول على أنها مفهوم مشتق: ويمثل انعكاسا لعلاقات القدرات-القيم. وتحتوي نظرية التكيف المهني على مضامين تساعد المسترشدين على التكيف ومواجهة المشكلات، مثل مشكلات الزملاء والمشرفين، والملل، وعدم القدرة على تلبية متطلبات الوظيفة، والتقاعد، إضافة إلى الكثير من القضايا.

قدمت نظرية التكيف المهني بياناتها معتمدة على القياس النفسي حول القدرات والفروق في القيم لدى النساء وفي المجتمعات المختلفة ثقافيا، ولا يمثل هذا الموضوع تركيز رئيس للنظرية، وذلك لاهتمامها بالفروق بين الأفراد، ولكن ليس الفروق بين المجموعات. وتعد نظرية التكيف المهني مثالا واضحا عن السمات العامة والعوامل؛ من حيث استخدام مفاهيم محددة بوضوح، وتتبع نموذجا نظريا واضحا؛ إذ يهتم اصحاب نظرية التكيف المهني أولا بتقييم القدرات، والقيم، والشخصية، والميول (وهو يشبه الخطوة الأولى التي وصفها فرانك بيرسونز). ونظرا لأن القدرات والقيم تمثل موضع التركيز الرئيسي في أعمال لوفقيست ودايس (Lofquist and Dawis, 1984) وقد لقيت الاهتمام الأكبر منهما. أما الجزء الثاني وهو يشبه الخطوة الثانية لدى بيرسونز؛ فيعنى بمعرفة متطلبات وشروط الوظائف، وفي هذا الجزء، يتم مناقشة القدرات اللازمة للعمل وتعزيز احتياجات الأفراد. أما الجزء الثالث؛ وهو يشبه الخطوة الثالثة لدى بيرسونز؛ فيوضح عملية ربط القدرات والقيم لدى الفرد، مع القدرات اللازمة للوظيفة والمعززات التي توفرها الوظيفة. وفيما يلي توضيحا لثلاث خطوات نظرية المأخوذة من نظرية السمة والعامل.

الخطوة 1: تقييم القدرات والقيم والشخصية والميول؛ بما يتوافق مع نظرية السمة والعامل، فإن قياس القيم والقدرات يعد ضروريا لفهم نظرية التكيف المهني ولتقييم القدرات، وقد استخدم (Lofquist and Dawis, 1984) بطارية اختبار الاستعدادات العامة. ومقياس للقيم والاحتياجات، وقاما بتطوير استبانة مينسوتا للأهمية، التي تعد ضرورية لاستخدام وفهم أبحاث نظرية التكيف المهني. وكذلك قاما بتطوير مقاييس نمط الشخصية ونمط التكيف نظرا لارتباطهما بالتكيف المهني (Lawson, 1993). ويرى لوفقيست ودويس (Lofquist and Dawis, 1984) بأن الميول تعبيرا

عن القدرات والقيم، فقد ركزا على تقييم القدرات والقيم، وفيما يلي توضيحاً للتقييم في الخطوة الأولى.

أولاً: القدرات: *Abilities* يعرف لوفقيست ودائس (Lofquist and Dawis, 1984) القدرات على أنها: أبعاد مرجعية للمهارات وأن القدرات الموجهة للرغبات، وهي تمثل المهارات المتوقعة مقابل المهارات المكتسبة. وإن مفهوم القدرات ضروري لاكتساب سلسلة واسعة من مهارات العمل. وهناك المئات من المهارات، وربما الآلاف من المهارات، وتعمل اختبارات القدرات على قياس العوامل المشتركة للعديد من المهن. وهناك اختبارات عدة للقدرات تقيس ما بين 8 إلى 15 بعداً من أبعاد القدرات. ويصف لوفقيست ودويس (Lofquist and Dawis, 1994) بطارية اختبار الاستعدادات العامة (American Labour Department, 1982) كمثال على مقياس القدرة. وتستخدم هذه البطارية بشكل واسع من قبل مؤسسات الإرشاد المهني، وإن قدرتها التنبؤية عالية وتستخدم على شبكة المعلومات المهنية / عبر الانترنت (Farrell & McDaniel, 2001)، وهي تقيس القدرات التسع الآتية:

- القدرات العامة للتعلم: القدرة على التعلم بشكل عام، إضافة إلى المعرفة العامة.
 - القدرة اللفظية: فهم الكلمات والفقرات.
 - القدرة الرقمية: القدرة على تنفيذ المهام الرياضية/الحسابية بسرعة.
 - القدرة التخيلية: القدرة على مشاهدة الأشياء في الفضاء وفهم العلاقات بين اثنين وثلاثة أشياء من حيث الأبعاد.
 - تشكيل المفاهيم: القدرة على ملاحظة التفاصيل في اثنين أو ثلاثة من الرسومات ذات الأبعاد والتمييز في الأشكال والظلال.
 - القدرات الكتابية: القدرات على ملاحظة الفروقات في الجداول والقوائم التي تتضمن كلا من الكلمات والأرقام.
 - التنسيق/التآزر البصري/اليدوي: القدرة على تنسيق حركات اليدين مع المفهوم البصري.
 - التحريك بالأصابع: القدرة على تحريك الأشياء الصغيرة بسرعة وبدقة.
 - القدرة اليدوية: وتشير إلى القدرة على استخدام اليدين والذراعين للتلاعب بالأشياء بسرعة ومهارة.
- رغم أن هناك إمكانية لوجود قدرات أخرى إضافة إلى تلك التي وردت أعلاه، بل يعتمد

لوفقيست ودائيس (Lofquist and Dawis, 1984) على هذه القدرات التسع في تطبيقاتهما نظرية التكيف المهني. وهناك اختبارات أخرى للقدرات التي يمكن استخدامها، التي قد تتوافق مع نظرية التكيف المهني، ولكن هذه البطارية تعد الأكثر عملية بسبب المعلومات التي توفرها للمرشدين، وبسبب استخدامها في ربط الوظائف مع قدرات الفرد وقيمه. وبشكل عام، فإن هذه البطارية تدمج القدرات اللازمة للعديد من الوظائف وتقيس قاعدة أوسع من القدرات. فعلى سبيل المثال، يمكن أن نتوقع بأن يمتلك الكهربائي عدداً من القدرات؛ القدرة الرقمية، وتشكيل المفاهيم، والتآزر البصري/ اليدوي. ويحتوي دليل البطارية (دائرة العمل الأمريكية، 1982) على قائمة من القدرات التي تلزم عدداً من الوظائف. وهناك نسخة حديثة من بطارية القدرات، ويعمل على تطويرها حسب المتغيرات الدراسية والثقافية وسوق العمل.

ثانياً: القيم: *Values* تمثل القيم مجموعة عوامل أخرى وتمثل ميزة خاصة من بين العديد من المهارات المهنية، بالإضافة إلى القدرات. وتعد استبانة مينسوتا للأهمية (Rounds, Henly, 1981) مقياساً للقيم، رغم أنها لا تغطي جميع القيم، وهي تتضمن 20 مقياساً للحاجات الضرورية التي ترتبط بمفاهيم العمل، وفيما يلي توضيحاً لمكونات استبانة منسوتا للأهمية:

1- التحصيل/ الانجاز: *Achievement* تنعكس قيمة الانجاز بحاجة الفرد للانجاز *achievement* نفسه من خلال أهمية الحاجة إلى استخدام قدرات الشخص *Ability Utilization*، والقيام بأشياء تعطي قيمة الانجاز، وقد يختلف الأفراد في طبيعة انجازاتهم؛ إلا أن الانجازات الناجحة لها نفس الأثر على أصحابها. ومثال ذلك، النجار الذي يشعر بالافتخار بقدراته ومنتجاته التي يصنعها قد يقدر الانجاز.

2- الارتياح: *Comfort* وهو مكون متعدد من القيم التي تؤدي إلى الارتياح، أي مجموعة من القيم تتعامل مع عناصر محددة من العمل، التي تجعل الوظيفة أقل توتراً. وترتبط بحاجة الفرد إلى التجديد والتنوع والتعدد، لأن يكون الشخص مشغولاً بنشاط مهني، ويعمل بمفرده بشكل مستقل، ويقوم بأشياء مختلفة، وأن يحصل على أجر مناسب؛ أي التعويض. وهناك عناصر أخرى من الارتياح التي تتحقق على المدى البعيد - مثل، الرغبة بوظيفة مستقرة/ ثابتة تحقق الأمن المهني. وعلاوة على ذلك، فإن ظروف العمل تعد ضرورية في هذا المقام. وقد تشمل على عوامل تحقق السلامة والراحة للعامل، مثل، الانارة، والتدفئة، ومقدار الحيز الذي يعمل فيه الموظف، وحصول الموظف على مزايا، مثل الأمن المهني والأجر.

3- المكانة: *Satus* وتتمثل بحاجة الفرد الى نظرة الآخرين له والتقدير الذي يحصل عليه. والحصول على المكانة من خلال توفر فرص تحقق حاجة الفرد الى التقدم والارتقاء والتقدير عن العمل الذي ينجزه الشخص؛ أو المظهر أو الوضع الاجتماعي الذي يتأتي من كون الشخص مهما في المجتمع. وإضافة لذلك، فإن جعل دورا في السلطة يعد وسيلة أخرى لتحقيق المكانة. إن معرفة أن الحاجة لتحقيق مكانة ضروري لبعض الأشخاص، وهو يمكن أن يفيد في الاختيار المهني ومعرفة المشكلة في عدم الرضا عن العمل، ومثال ذلك، فإن بعض الأشخاص الذين قد استمتعوا بوظيفة معينة؛ ربما يفقدون الاهتمام بها عندما يجدون بأنهم لا يتقدمون فيها ولا يتم تقدير ما يقومون به.

4- الإيثار: *Altruism* يتناقض الإيثار مع المكانة، وذلك لأنه لا يعنى بنظرة الآخرين إلى الشخص، بل في حاجة الى كيفية تقديمه المساعدة أو كيفية عمله مع الآخرين، والقيام بأشياء للآخرين مثل الخدمة الاجتماعية، وبشكل خاص، التعاون مع زملاء العمل وزملاء خارج العمل، يمثل عنصرا مهماً في العمل. وإن القدرة على تنفيذ العمل تجعل الشخص يشعر بأنه سوي معنويًا؛ أي لديه قيم معنوية عالية، وهي يمكن أن تشبع حاجته وهي ترتبط مباشرة بالرضا المهني. ومثال ذلك، الأشخاص الذين يجب أن يبيعوا منتجات يشعرون أنها ضارة أو ليست ذات قيمة، قد يجدون أن عليهم ترك هذه الوظائف لأنها تخالف قيمهم المعنوية، كما أن كثيرا من الناس يتركون العمل لأنه يتنافى مع معتقداتهم أو الاعتماد على المساعدين للقيام بوظائفهم بشكل جيد، والذي يشعرهم بأن الادارة متعاسة في مراعاة قيمهم.

5- السلامة: *Safety* بدلا من أن ينظر إلى الشخص من زاوية ضيقة وتجنب الظروف الخطرة، فإن السلامة تعكس أهمية النظام والقدرة على التنبؤ. وهي تتضمن تعزيزا للسياسات بالطريقة العادلة التي يحتاجها الفرد لتحقيق الرضا، خاصة سياسات وممارسات الشركة، ومساندة المشرفين من خلال الاشراف وتكوين العلاقات الاجتماعية، وعلاوة على ذلك، فإن السلامة تتضمن كيفية تدريب العاملين على الاشراف أو التدريب الفني على الاشراف، وذلك لأنها تؤثر في كيفية قيام الشخص بعمله. ومثال ذلك، عامل التركيب في شركة السيارات الذي لم يستطع الحصول على التدريب أو الحصول على المواد، فإنه لن يشعر بأن احتياجات السلامة التي يود تحقيقها قد تلبت.

6- الاستقلالية: *Autonomy* لا يرتاح بعض الناس بطريقة معاملتهم من قبل رؤسائهم أو من عملية الاشراف، وبدلا من ذلك، فهم يرغبون في الحصول على فرصة للعمل بشكل مستقل. وقد يتضمن هذا اشباع حاجاتهم بمحاولة تجربة بعض أفكارهم الخاصة الابداعية، أو اتخاذ

قرارات على عاتقهم وتحمل المسؤولية ومثال على ذلك، إن عامل تجميع قطع السيارات الذي يرغب بتجربة أفكار جديدة لتسهيل مهام العمل أو جعلها أكثر فعالية، قد يكون مهتما بالاستقلالية أكثر من قضايا السلامة، وعليه فهو يحتاج لتوضيح قيم السلامة المهنية.

تعد معرفة القيم التي تتعلق بالمهن وسيلة للمرشد لفهم الخبرات المهنية؛ بالإضافة للحاجات المرتبطة بها، مثل الاستقلالية والسلامة وغير ذلك. إن عدم توفر مثل هذه الإرشادات والخطوط العريضة حول ظروف العمل وما يترتب عليه تجعل طبيعة العمل غامضة، وإن خبرات العمل قد تبدو سلسلة من الأحداث غير المترابطة. فعلى سبيل المثال، أن الناس الذين يرغبون بإنجاز الكثير في عملهم، ومساعدة الآخرين، واتخاذ قرارات بمفردهم يتصفون بقيم الانجاز، والإيثار، والاستقلالية، ويجدون الرضا في وظائف مختلفة عن الناس الذين لديهم اهتمام بالأجور والوظيفة المستقرة الثابتة، وعمن يسعون للحصول على تقدير عن العمل الذي ينجزونه، وأن يعملوا في شركة ذات سياسات عادلة؛ تمثل لديهم قيم الارتياح، والمكانة المهنية، والسلامة.

ثالثاً: العوامل الشخصية: ذكر دويس ولوفوكويست بأن الأسلوب الشخصي للفرد الذي يتمثل بقدرات وقيم محدودة، تؤثر في كيفية تفاعله في مواقف محددة قد تحدث معه أثناء العمل. ولقد قاما بتحديد وتعريف أربعة عوامل تتعلق بالأسلوب الشخصي، وهذه العوامل تصف طرق تجاوب الناس مع بيئاتهم من حيث السرعة والحدة والأنماط المتعددة، وعادة يستمر الاتجاه التي يستفيد منه الفرد، وهذه العوامل هي:

- السرعة/ صفة الفرد: تهتم بالسرعة التي تأخذها المهمة الواحدة في العمل.
 - المدى: يهتم بالجهد الذي يبذله الشخص في العمل.
 - الإيقاع: هو نمط الجهد الواحد في أداء العمل.
 - قوة التحمل: تعني بالوقت الذي يستغرق الشخص واستمرارية بالعمل بمهمة ما.
- فمثلاً إذا كان شخص ذو إيقاع عالٍ، وقوة تحمل عالية، ويعمل بسرعة فإنه قد يشترك في عدد من النشاطات، وهي تمثل عمله في الأصل، ومثل هذا الشخص يتم الاعتماد عليه بتكملة مشروع أو مشاريع عدة.

رابعاً: الميول: *Interest* لقد رأى كل من "دويس ولوفوكويست" بأن الميول مأخوذة ومشتقة من القيم والقدرات، وإن اهتمام شخص ما بأن يصبح مهندساً مأخوذ ومشتق من القدرات والقيم التي يمتلكها هذا الشخص، وكما يعتقد بأن قائمة الميول قد تكون مساعدة في عملية الإرشاد،

ولكن لا توضح معالم الاساليب الإرشادية. لقد قام راوند (Rounds, 1990) بتحليل بيانات تقييم علاقة قيم العمل وميول الفرد وكانت نتائجها: إن القيم والقدرات أساسية في اختيار المهنة، وهذه القيم تكون مبنية على أن العامل راضٍ عن عمله، وهي أكثر تأثيراً في الرضا المهني من الميول. ووجد اختلافاً بين الأفراد الذكور والإناث. وهذا يدل بأنه إذا رضى الفرد عن وظيفته فإن القيم والاساليب الشخصية تكون موجودة على أرض الواقع وفي ميدان العمل. مثالا إرشاد: في المثال التالي تم تقييم مسترشد باستخدام *GATB*، *MJDQ* بطريقة التقييم الذاتي، ومن خلال النقاش مع المسترشدة بينت أن نظرية التكيف في العمل تقوم بربط معلومات عن القيم والقدرات بمعلومات أخرى مثل الاستمرارية بالعمل.

الخطوة الثانية: قياس المتطلبات وظروف المهن: يتم الربط بين القدرة والقيم والميول وأنماط الشخصية بظروف العمل بالتعرف على الآتي:

1- أنماط القدرة: إن تطوير أنماط القدرة العملية في العمل، ووصف القدرات المهمة المتعلقة بالأنواع المختلفة من الأعمال يتم بعد تطبيق امتحان *(GATB) General Ability Test Battery* واساليب محددة أخرى، وقد يتم تطوير متطلبات كل عمل أو وظيفة بحد ذاتها، ومثل هذه المعلومات تقوم بإعطاء الفرد الفرصة على تحديد إذا كان يملك القدرات التي تصنع منه شخصا ناجحا في هذا المجال من العمل.

2- أنماط القيم: إن البيئة العملية تختلف في الدرجة من حيث تلبية احتياجات الفرد وقيمه، ولقد قام لفكوست ودويس (Lofquist & Dawis, 1984) بتطوير لائحة من أنماط قيم العمل، والهدف من ذلك هو استنتاج كم ان الوظيفة تتأثر بقيم الفرد. وقام لفكوست ودويس (Lofquist & Dawis, 1994) بتطوير *MJDQ The Minnesota Job Description Quesennaire* استبانة منسوتا لوصف المهن، التي تحدد القيم الست والاحتياجات العشرين لدعم العمل، ويستخدم *MJDQ* نفس القيم والاحتياجات التي تتضمنها استبانة منسوتا للاهمية *MIQ The Minnesota Importance Quesennaire*. وهناك تشابه بين المقياسين، على سبيل المثال في *MIQ* يقيم نشاط الفرد عن طريق وصف العمل، بينما يتم توصيف المهنة من خلال العاملين في هذه الوظيفة أي العاملون بدوام كامل، وان قيم الفرد تتأثر بالتعزيز المقدم من العمل. ان العديد من الوظائف تم وصفها عن طريق تطبيق *MJDQ* وذلك حتى يتم بناء أنماط معرزة. ولقد قام دايس ودوهان وماكسون (Dawis, Dohn and Macksonm 1993) بوصف الوظيفة على أنها أنظمة تستطيع ان تقدم التعزيز المتبأ به والتعزيزات غير متبأ بها، والتعزيز الذاتي والتعزيز غير الذاتي، والتعزيزات الاجتماعية والتعزيزات غير الاجتماعية. والتعزيزات الجدولية مرتبطة بأنماط التعزيز المهني. وان المعلومات

عن أنماط القيم تساعد المرشدين لكي يوضحوا علاقة القيم التي يملكها المسترشدون بالقيم المطلوبة والمعززة لعدد كبير من الوظائف.

3- دمج أنماط القدرات والقيم: بعد الحصول على معلومات مهمة عن أنماط القدرة العلمية لدى الفرد ومعلومات عن العمل عن طريق الاختبارات ومعلومات عن الأنماط المعززة والبيانات التي يتم استخدامها من مقياس *MOCS The Minnesota Occupational Classification System*. هنا تكون اجابة المسترشد عن 337 وظيفة توضح العلاقة بين قيم الفرد وقدراته وأنماط شخصيته، والعلاقة مع بعضها البعض.

4- الموائمة والانسجام بين القدرات والقيم والتعزيز: عند ملائمة القيم والقدرات وأنماط التعزيز، فإن المرشدين يطبقون في هذه الحالة ثلاث أدوات يجب ان تكون هذه الأدوات متوفرة لديهم. والنموذج التقريري عن كل منها، وهي: *MIQ* و *GATB* و *MOCS*. وهذه المقاييس الثلاثة مفيدة في تحديد العمل مع المسترشد. بالإضافة إلى أن هناك مفهوم آخر مهم ألا وهو أسلوب التكيف الذي يصف درجة الملائمة بين الشخص والبيئة، وهناك صفات تصف هذه الملائمة، وهي المرونة والنشاط وإعادة التنشيط والمثابرة.

ان جميع هذه الأدوات تساعد المسترشد في تقييم المعلومات وتصنيف الاعمال البديلة، وبهذه الطريقة يملك المسترشد العديد من الاختيارات. وعندما يتقدم المسترشد لتطبيق استبانة الاهمية *MIQ* فإنه يحصل على النقاط من خلال 6 قيم رئيسة تتضمن (20) حاجة، ولقد تم وصف هذه القيم؛ حيث تضع قائمة بكل عمل يتلائم مع أنماط المعززات واحتياجات المسترشد. ان القوة تكون في العلاقة والتجاوب ما بين معدل الفرد للاحتياجات المهمة في *MIQ* وبين الميول المرتبطة بنماذج الاعمال التي يقوم بها الناس، وهذه الاعمال تكون ضمن فهرس محدد. وهناك فهارس أخرى مثل فهرس الذي يعتمد على الاحتمالية. وعن طريق استخدام الفهرس يستطيع المرشد ان يساعد المسترشد لتحديد وظيفته المستقبلية، ويقوم المرشد بشرح تقرير مفصل يحتوي على لائحة لأكثر من 13 وظيفة. ويستطيع المسترشد والمرشد أن يوائما بين نقاط قدرات المسترشد وأنماط احتياجاته للعمل عن طريق تطبيق *MOCS*، لأنه يوضح قوائم القدرات العلمية. وأنماط التعزيز العملي لأكثر من 1.700 وظيفة أو عمل، ويستطيع المسترشد والمرشد أن يحللا ويوضحا العمل المناسب، ويصلا إلى التلائم الذي يسعى اليه المسترشد. وعلى الرغم من أن هذه ليست الطريقة الوحيدة التي تبحث عن خبرات الفرد وبيئة العمل، إلا أن الأسلوب التكيفي يشير إلى علاقة الفرد مع بيئة العمل ومفاهيم المرونة والنشاط وإعادة النشاط والمثابرة، كما تهتم بعلاقة الفرد بالعمل، وفيما يلي توضيحاً لهذه المفاهيم:

المرونة: *Flexibility* تشير المرونة الى قدرة الفرد على تحمل مصاعب العمل، على سبيل المثال يختلف الأفراد من ناحية مرونتهم في العمل، وعندما يواجه الفرد مواقف صعبة في العمل قد يحاول تغيير بيئة عمله، بما يدل على عدم قدرته على اداء نشاطاته، أو يحاول التغير في نفسه ما يدعى اعادة تنظيم نشاطاته.

المثابرة: *Perseverance*: تشير إلى أي مدى يستطيع الفرد تحمل الظروف الصعبة قبل تغير وظيفته، على سبيل المثال هناك اشخاص قادرين على أن يثابروا أكثر من اشخاص آخرين، وهذه المفاهيم توضح كيف يتعامل الفرد مع الصراع الذاتي ومع صراعه مع العمل.

تساعد المقاييس في توضيح الحلول المختلفة والتغلب على ظروف العمل المزعجة، وان هناك ثلاثة ابعاد للمقاييس تقيس النهاية المرونة (*Rounds, 1990*).

إن قياس الانجازات المرتفعة او المنخفضة والقدرة العقلية مهم في دراسة النشاط وإعادة النشاط، وقد اكتشف ميكسوفيتش (*Mcsovich, 1998*) بأن الحياة العملية للشخص البالغ قد تميزه وتغير حالته النفسية، وقد يحتاج بعض الافراد لتغيير بيئة العمل، وأنه يكون من الضروري تغيير بيئة العمل لدى بعض العاملين ليصبحوا اشخاصاً فعالين أكثر و ذوي ردود فعل سليمة أكثر، اقترح انه ليس من المهم التغيير الذي يحدث في مواقف العمل. ولكن المهم هو التغيير المنظم الذي يؤثر في نشاط الفرد. وفي دراسة ل سلفيان (*Sulvian, 1998*) اقترح بأن قيمتي التسامح والاسلوب الابداعي التطوري قد اضيفتا إلى نظريات التكيف المهني، وهي من الاساليب التي يستخدمها الفرد للتكيف مع بيئة العمل والتكيف في العمل؛ حيث تتم موائمة قدرات الفرد مع أنماط العمل، وأنماط التعزيز في العمل. وهنا يزود المرشدون المسترشد بوصف لقدرته في تحديد عمله المستقبلي الذي يؤدي الى الشعور بالرضى عن العمل. والحوار التالي مع المرشد والمسترشد مثال يوضح النقاط التي تتعلق بالتكيف المهني لدى المسترشد:

المسترشد: إنني أتساءل ما الاعمال التي يمكن ان أقوم بها؛ حيث إن العمل في الشركة يبدو صعباً في الوقت الحالي.

- المرشد: دعنا نلقي نظرة على *MIQ* لاحظ ان هناك لائحة من الوظائف التي قد ترضيك وسوف نشير إليها بالرمز - (s-) والوظائف التي ربما لا ترضيك بالرمز (غ-) (-l). دعنا نلقي نظرة على الوظائف التي ترضيك.

- المسترشد: هذا ممتع جداً، ولكن لا اظن أنني أريد ان أصبح مسوقاً لاعمال تجارية مع ان هذا ممتع جداً، لا اعتقد انني املك القدرة للقيام بمثل هذه الوظيفة.

- المرشد: اعتقد أننا بحاجة إلى البحث عن موظفين وعن طبيعة الاعمال التي يقومون بها.
 - المسترشد: استطيع ان أرى أنه من الأفضل دراسة الهندسة.
 - المرشد: نستطيع ان نعرف المزيد عن هذا، ونستطيع ان نتطلع على قاموس الوظائف لاختيار المزيد.
 - المسترشد: أعتقد إنني قد احب هذا، ولكن لا اعتقد انني ارغب في العودة إلى المدرسة، وأيضا لا اعتقد انني املك القدرة الرياضية التي احتاجها.
 - المرشد: دعنا نرى علاماتك في التحصيل الدراسي *GATB* لدراسة تخصص البرمجة والمبرمجين.
 - المسترشد: ما أنواع الدراسة التي يحتاجها التخصص؟
 - المرشد: دعنا ننظر إلى *OOAH*.
- يتابع المسترشد والمرشد نفس الطريقة للبحث عن وظائف محتملة قد يأخذها المسترشد في عين الاعتبار؛ قد يسأل المرشد المسترشد أن يقوم بعدد من القرارات لايجاد وظائف مناسبة، واقتراح طرق تتلائم مع المسترشد والوظيفة التي يحتاجها، ولقد يقلل المرشد من الوظائف المحتملة للمسترشد.
- المرشد والمسترشد سوف يقومان بدراسة الفرص الدراسية والقدرة الجسدية المطلوبة، والراتب وقضايا أخرى قد تؤثر في قرار المسترشد.

الإرشاد والتكيف المهني: ان نظرية التكيف المهني توضح أنواع المشكلات التي يعاني

منها الموظف أثناء تكيفه في الوظيفة، خاصة ان مهارات الفرد المبتدئ قد لا تكون قد تطورت ليواجه المهارات المطلوبة في وظيفة ما، وقد يتطلب العمل مهارات قد لا يكون الفرد قادراً على تطويرها بسبب نقص التعليم أو نقص في القدرات، وهناك مشكلات متعددة قد لا تساهم في تطوير الوظيفة والعمل الذي يقوم به؛ منها ما يتعلق بقيم الفرد واحتياجاته. وهناك اسباب أخرى، مثل أن الفرد قد لا يفهم أنماط التعزيز المطلوبة في العمل، وفي بعض الأحيان لا يكون سبب عدم رضا العامل عن نفسه، وإنما قد يكون مشكلات في مكان العمل. فعندما يصف المسترشد مشكلاته في العمل فإن التقييم الأساسي يجب ان يكون في تقييم شخصية المسترشد في عمله وفي طبيعة العمل، وفي قيم العمل واحتياجات المسترشد باستخدام استبانة منسوتا للاهمية MIQ، وقد يستطيع المرشد تحديد القيم الستة من خلال الجلسات التي يقوم بها لمناقشة بيئة العمل، وأيضاً يستطيع ان يحدد الحاجات العشرين المتفرعة عن القيم الستة لدى المسترشد، ويحتاج المرشد أن يفسر التعزيز كنظام كلي، وبالتالي تحديد احتياجات الفرد المهمة وماهية التعزيز المطلوب في العمل.

وهناك احتمال آخر لحل المشكلات؛ ألا وهو تغيير العمل. وعلى سبيل المثال، فإن الشخص الذي يملك قيم الاستقلال قد يناقشها مع رئيسه في العمل، وفي هذه الحالة قد يستطيع ان يعمل وحده في العمل، ولكن عندما تفشل مثل هذه الحلول قد يبحث الفرد عن تعزيز خارج بيئة العمل، وهذا يتضمن ممارسة الهوايات والاعمال التطوعية، وإذا لم يكن احد هذه الاقتراحات مناسباً فيجب على الفرد ان يضع في اعتباره تغير وظيفته كأحد الحلول الرئيسية.

مثال على ذلك؛ المسترشد نائل شخص يبلغ من العمل 37 سنة يعمل كعامل بناء، وهو يعاني من عدم الرضا في عمله في بناء المنازل الجديدة. وهو يقوم بالعديد من مهمات اعمال البناء، ويعمل مع نفس طاقم العمل منذ 5 سنوات، وتم تعيين رئيس له، لقد وجد نائل انه لا يحب رئيسه في العمل، ولهذا السبب لجأ إلى المرشد، وفيما يلي جزء من الحوار الذي تم في الجلسة الأولى:

- المسترشد نائل: إن رئيس عملي داوود يطلب مني ما لا أستطيع تحمله، ولا اعرف ما المهمات الموكلة إلي، ولهذا السبب لا اعرف لماذا رؤساء العمل السابقون كانوا يقدمون التعليمات حول ما يجب عمله؛ أما هذا الشخص فإنه لا يعدني موجوداً، وحتى لو انني قمت بسؤاله بعض الأسئلة، فإنه لا يعطيني اجوبة كافية.

- المرشد: اخبرني نائل أكثر عن طبيعة عملك.

- المسترشد نائل: نحن نبني الان بعض المنازل الفخمة ونتبع مخططات المهندسين، وإنني

متأكد من ان كل شخص يقوم بعمله على أكمل وجه، وكل ما يفعله داوود هو الوقوف، مع أن كل الذين يعملون في الشركة يطلب مساعدتي.

- المرشد: أتريد ان تكون رئيس؟

- المسترشد نائل: لا فقط أريد ان قوم بوظيفتي، وأريد من اصحاب العمل ان يدفعوا راتبي، ولا احب ان أقوم بعمل نفس الأشياء مرارا وتكرارا، على الرغم من انني لا امانع ان اكون مشغولا.

- المرشد: انه كما يبدو قبل ان تعمل مع رئيس عملك الجديد كنت تعلم ماذا سوف تفعل، ولكن الان أنت لا تعرف، هذا شيء محبط ومخيب للامال.

- المسترشد نائل: أريد أن اكتشف بعض المعززات؛ حيث إنه من المزعج عدم معرفة ما سوف تعمل.

سوف يكتشف نائل والمرشد كيف تتم الملائمة بين قيم وقدرات نائل في عمله. وأحد الحلول التي قد يقدمها المرشد بعد عملية الإرشاد؛ مناقشة بعض الاستراتيجيات التي يمكن أن توضح بعض التوجيهات من داوود مدير نائل في العمل. وهناك حل آخر هو ان نائل يستطيع ان ينتقل إلى عمل او مجموعة أخرى، ولكن نائل لا يبدو انه من الأشخاص المرنين ولا يبدو انه من الأشخاص المتسامحين في بيئة العمل. ان المرشد ونائل سوف يقرران حلاً يكون نائل قادر على تغيير البيئة العملية، وذلك عن طريق التحدث إلى رئيسه في العمل. وهكذا فإن نظرية التكيف المهني تعطي المرشد نظاماً يستطيع ان يستخدمه لمساعدة المسترشد في تحسين وتطوير تكيفه في الوظيفة.

من مرحلة التكيف المهني إلى مرحلة التقاعد

يواجه الناس عند التقاعد بعض المشكلات تتعلق بالتكيف المهني واختيار الحياة المهنية، وفي اغلب الأحيان يذكر الناس تجارب مرضية مع بيئة العمل، وأن رضاهم عن العمل في اغلب الأحيان يكون جيداً وقيمهم وقدراتهم تتلائم مع متطلبات العمل ومعززاته العمل والوظيفة نفسها. ان المشكلة تكون في ان يجد المتقاعد عملاً في بيئة غير عمله.

يساعد المرشد المسترشد في ان يقيم بعض المهارات والقدرات والاحتياجات والقيم، ومناقشة بعض التفاصيل عن الوظيفة الحالية التي يجدها الفرد ذات قيمة، وبعد ذلك فإن المرشد والمسترشد يحاولان ان يحددوا البيئة التي تتلائم مع احتياجات الفرد وقدراته.

أحدى الصعوبات التي تواجه المرشد هو عدم توفر المعلومات المنظمة والمتراصة التي تتعلق بنشاطات التقاعد. وهناك العديد من الكتب عن خيارات الحياة المهنية، وهناك العديد من الأنظمة التصنيفية للوظيفة، وعلى الرغم من ذلك لا يوجد نظام متكامل عن النشاطات التقاعدية: إذ يستطيع أن يقيم المرشد القدرات واحتياجات المسترشد على وشك التقاعد ويقوم بالملائمة باستخدام استبانة MOCS ولكن لا يوجد نظام لتصنيف نشاطات التقاعد، إلا ما يطلق عليه الأعمال التطوعية.

فإن هذا يؤثر في طبيعة وموقف المتقاعد الذي تتغير قدراته وخاصة الجسمانية، التي يجب تقييمها لمساعدة العامل المتقاعد. ويجب تقييم الحاجة المالية. وقد لا يستطيع المتقاعد أن يغير موقعه الذي هو فيه حالياً لكي يذهب إلى أعمال المجتمع التطوعية. أو إلى الهويات والنشاطات الاجتماعية: إذ يسعى إلى إحدى المهن الاستشارية التي تتعلق بالمتقاعدين أكثر منها في اختيار الحياة المهنية، مثال على ذلك، "هند" امرأة تبلغ من العمر 64 عام وتعمل كمدرسة للصف الأول أساسي، وهي أرملة تعيش وحدها وأولادها متزوجون ويعيشون في خارج البلاد. وكانت مكتئبة لعدة أشهر حتى جاءت إلى المرشد، وهي تقول أنها تحب العمل مع الأطفال ومساعدة الآخرين شيء مهم بالنسبة لها. ومن العناصر المهمة التي تجعلها تحب عملها، وأنها عندما توفي زوجها قبل 12 سنة أصبحت عضو نشيط في الكنسية وهذه ساعدتها على أن تتعامل مع وفاة زوجها، وأيضاً زادت من قيمها ومبادئها الدينية، وأيضاً تشارك بنشاطات اجتماعية لتشغل نفسها. وترى بأن التعزيز التي تحصل عليه من تدريس الصف الأول ملائم لها ولاخلاقياتها ومبادئها واحتياجاتها. وبعد تقييم المرشد لأهمية الانجازات التي قامت بها في حياتها المهنية، ومناقشة بدائل التدريس التي تزودها بتعزيز مشابه، لأن راتب تقاعد التدريس يساعدها من الناحية الاقتصادية. وأيضاً لديها العديد من الأصدقاء في الحي الذي تعيش به ولا يوجد لها أي رغبة في الانتقال. العديد من الاختيارات التي ناقشها المرشد معها كانت تخص العمل التطوعي والوظيفة ذات الدوام الجزئي والتي قد ترضي قيمها وانجازاتها. وبعد نقاش طويل ومفصل معها استطاع المرشد أن يحدد ما الأعمال التي تحب أن تقوم بها، وما النشاطات التي لا تحبها.

تطبيق نظرية التكيف المهني على الشباب أو صغار السن: تؤكد أبحاث

على أهمية الرضا عن العمل أن نظرية التكيف المهني يمكن تطبيقها على الصغار الذين يبلغون عمر 13 سنة ممن يمتلكون موهبة، ولديهم قدرة على التكيف التعليمي وتحقيق الانجاز، واتخاذ قرارات تخص التطور الذاتي والتكيف التعليمي وأنماط التعزيز التعليمية. وأن نظرية التكيف مهمة في فهم الخيارات التعليمية لهؤلاء الأطفال الموهوبين، بناء على القدرات والأداء كجزء مهم من العملية التكيفية.

دور الاختبارات

إن الاختبارات مهمة في نظرية التكيف المهني؛ أي أن التقييم شيء مهم في عملية التكيف المهني. لقد تم تطوير الأدوات ضمن مشروع التكيف المهني؛ وذلك لاختبار النظرية. وان التركيز على أهمية تطوير النظرية عن الحياة المهنية، وأكد دويس ولوفيكوست (Dawis, and Lofquist 1964) أهمية معاملة الفرد وملائمة شخصيته مع الوظيفة التي يقوم بها.

هذه الأدوات يمكن ان تستخدم مع بعضها البعض ولقد وصف الباحثون أهمية تقديم المعلومات من استبانة منسوتا للاهمية MIQ بأنها عنصر مهم وفعال وأكدوا أهمية الاستفادة من تطبيق الاستبانة منسوتا للاهمية MSQ واستبانة منسوتا للرضا ، MIQ Minnesota Satisfactory ، Quesennaire ونتائج بطارية القدرات او الامتحانات، ويستطيع المرشدون ان يناقشوا أهمية القيم العشرون للمسترشد ودرجة رضاهم المهني وقدراتهم في التسع مناطق /مجالات. وتوضحها من خلال تطبيقها على مسترشد درس برمجة كمبيوتر ولكنه لم يجد عمل بدوام كامل وعمل كمبرمج لدى شركة لمدة 5 شهور.

لقد اخبر المرشد بأنه درس لاربع سنوات البرمجة ولكنه لم يجد عمل بدوام كامل؛ لذلك لقد طلب المرشد منه ان يطبق استبانة MSQ وتحديد قيمه المهنية بالاعتماد على علامات MSQ لقد ناقش المسترشد هذه العلامات مع المرشد. احباطه في قلة التحديات في المهمات الموجودة في عمله بدت واضحة، على الرغم من انه يحب ان يكون منشغلا ولكنه شعر بأنه يعيد كتابة برامج قد كتبتها في الشهور الأولى في العمل. ولا يشعر بأنه انجز واكتسب مهارات جيدة، وبناء على احتياجاته قرر المسترشد أن يبلغ رب العمل بإعطاءه عدداً من المهمات التي تحمل الطابع التنافسي.

دور المعلومات المهنية: ملاحظة تحليل للبرمجة المعلومات الموجودة

في العمل

إن المعلومات المهنية في نظرية التكيف المهني تقدم تحديا للمرشد، وبشكل طبيعي فإن المرشد الذي يستخدم هذه النظرية يستخدم أيضا استبانة MIQ وبطارية الاستعدادات GATB وكل أداة من هذه الأدوات تقدم لائحة من الوظائف التي تتلائم مع الأنماط المهنية، بالإضافة إلى أن استبانة MOCS تقدم لائحة من أنماط القدرة المهنية وأنماط من التعزيز المهنية لأكثر من 1.700 وظيفة، ولكن إذا أراد ان يستخدم المرشد هذا النظام فمن المهم ان يحصل على معلومات توضح هذه الوظائف.

وربما المرجع الوحيد هو قاموس العناوين المهنية التي تتضمن أكثر من 12.000 تعريف مهنة، وأيضا الكتب التي توضح بشكل كبير الوظائف المهمة بحيث يستطيع ان يتعلم المسترشد أكثر عن الوظيفة، وعلى الرغم من انه ليس من الضروري ان يعرف المسترشد تصحيح الأنظمة الموجودة في MOC والتي يبلغ عددها 1.769 لأن النظام محدد جدا في توصياته. ويحتاج المسترشد المستقل ان تكون لديه معرفة عميقة عن المعلومات المهنية ويتم لذلك بمساعدة المرشد.

تطبيق النظرية على النساء والاقليات الثقافية المختلفة

لم تركز نظرية التكيف على الاختلافات في الجماعات، وركز (دويسر ولوفكريس) على الاختلافات الكبيرة في نطاق افراد الجماعة أكثر من التركيز على الاختلافات التي توجد في الاصل ضمن الجماعات؛ على سبيل المثال هناك معدل كبير من المصادر التي يتم القياس عليها بواسطة استخدام مقياس الانجازات ومقارنة هذه الانجازات بين الرجل والمرأة ضمن الجماعة الواحدة، على الرغم من وجود اختلافات بين الرجل والمرأة. وأشار روند ودويسر ولوفكوس انجلوا ((Round, Dawis, Lofquist and Englund, 1981)) إلى الاختلافات بين شخصيات الذكور وذلك في عام 1979، ولقد وصف ملين عام 1980 هذه الاختلافات (Dawis, Englund, and Lofquist 1964).

إلا أن (جاي، وايسس، هندل، دويس، لوفكويس) عام 1971 اشاروا الى ان النساء قد تحصلن على علامات أعلى من الرجال في الاحتياجات التالية: الانجازات والنشاطات وبوليصة تأمين والاستقلالية وشروط العمل، بينما سجل الرجال علامات أعلى في كل من الإبداع، والمسؤولية، والامن الاجتماعي، والإشراف، والسلطة. ولقد استنتج فيزجرلد (Fitzgerald, 1993) أن الاختلافات القليلة بين الجنسين وجدت في القدرة اللغوية، ويشير GATB بأن الاولاد قد سجلوا علامات أعلى من الفتيات بالقدرة المكانية. ولكنهم سجلوا نقاطاً اقل من الفتيات في المثابة والقدرة الكتابية. وعند مراجعة بحوث أخرى وضحت اختلافات بسيطة بين الرجل والمرأة فيما يتعلق بالقدرات المعرفية عامة، وذكرت جستفردسون (Goffredson, 1991) بأن العوامل المعرفية قد تكون مساعدة في التنبؤ في معرفة رضا العامل عن عمله على الرغم من وجود بعض الاختلافات بين الرجال والنساء في قدراتهم وأدائهم واحتياجاتهم.

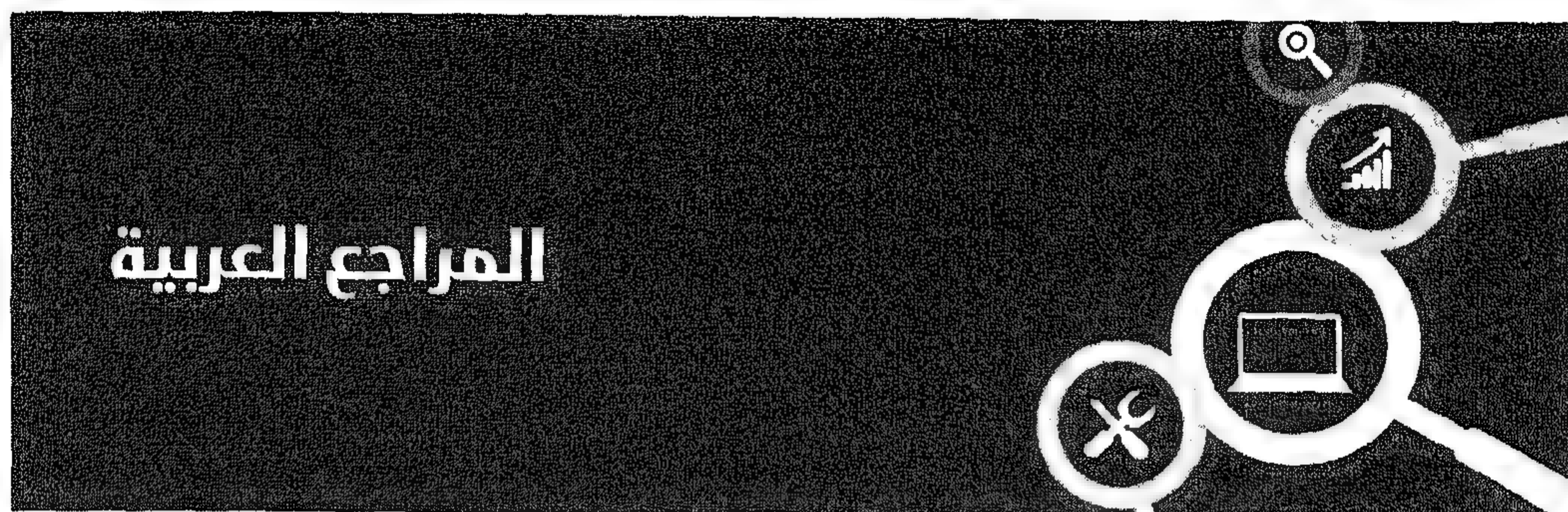
إن نظرية التكيف المهني يمكن تطبيقها لتعرف التمييز والتفرقة التي تخبرها النساء ولإعادة تعزيز القيم وتطوير القدرات، ويستطيع المرشدون التعامل مع من يواجهون تمييزاً في اختيار حياة مهنية أو اختيار حلول لمشكلاتهم في العمل. ولقد وضع فيتز جرال (Fitzgerald, 1993) كيف ان نظرية التكيف المهني تستطيع ان تتوسع لكي تشتمل قضيتين مرتبطتين بالمرأة، من بين

العمل والأسرة والإساءة الجنسية. ويركز دايس (Dawis, 1992) على اختلافات الفرد من ناحية احتياجاته وقيمه وقدراته ومهاراته في التكيف المهني، وأخيراً وبشكل محدد أكثر ذكر دويس (Dawis, 1994) بأن الجنس، والعرق، والأصل والذين، والعمر تعد قواعد غير دقيقة وغير موثقة وذلك في حالة قياس المهارات والقدرات والاحتياجات.

وإن القيم والأساليب الشخصية وأسلوب التكيف مهمة لدى الشخص الواحد. ولقد اقترح طرقاً يمكن أن تطبق فيها نظرية التكيف المهني وتوضيح عملية التميز الجنسي والتمييز العرقي ليساعد النساء اللواتي تعرضن للتمييز في نطاق عملهن.

قضايا تتعلق بالمرشدين

قام لوفكويست ودويس بتطبيق نظرية التكيف المهني في غير مجال العمل، للتجارب الشخصية في بيئة العمل، ففي عام 2002 طبق دويس نظرية التكيف المهني في ارشاد مواقف الخطورة في الحياة المهنية واقترح على المرشدين أنفسهم دراسة شخصياتهم كما يفعلوا مع المسترشدين، وإن يعزز كل من المسترشد والمرشد أن بعضهما البعض، ولقد اقترح دويس (Dawis, 2000) بأنه من المهم أن يعرف المرشد النقاط التي تحقق الرضا في عمله والتعزيزات التي يحصل عليها عند عمله مع المسترشد. ولقد اقترح بأنه أثناء تدريب المرشدين يجب معرفة قدراتهم وقيمهم وحاجاتهم التي تساعدهم في فهم التأثيرات التي يمكن أن تؤثر في المسترشد، وفي جلسة إرشادية يجب أن يحدد المرشد احتياجات المسترشد، على سبيل المثال إذا كان لدى المرشد حاجات عالية في الخدمة الاجتماعية وكان مسترشد يحتاج إلى مستوى عالٍ من المسؤولية، فقد يؤدي ذلك إلى توتر المرشد، والجانب التعزيزي لدى المسترشد يساعد المرشد بتقليل حدة التوتر، ويصبح فعالاً ونشطاً. مثال آخر مسترشد ذو قيم سلامة عالية؛ وقد يرتبك هذا المسترشد إذا تعامل مع مرشد يملك أسلوباً غير منظم ومرتب، وأنه من الضروري أن يحدد المرشد تعزيزات تنتج من نفسه. وهناك عنصر مهم يجب توفره في شخصية المرشد ألا وهو المرونة (المرونة) فمن المهم أن ينسجم المرشد مع بيئة المسترشد ومع احتياجاته.



أبو حطب: فؤاد، (998)، كامل للذكاء العام / مقياس الذكاء المتحرر من اثر الثقافة - المقياس الثاني الصورة أ. مكتبة الانجلوا. القاهرة.

أبو علام، رجاء محمود، (1986)، علم النفس التربوي، الكويت دار القلم.

أبو علام، رجاء محمود ونادية شريف، (1983)، الفروق الفردية وتطبيقاتها، الكويت دار القلم.

أبو عيطة، سهام. (2002). الاستعدادات الفارقة لدى طلبة الصف الأول الثانوي علمي وأدبي إناثا وذكورا. مجلة دراسات، العلوم التربوية، 199، 2، 29-214.

أبو عيطة، سهام، (2014)، مبادئ الإرشاد النفسي (الطبعة الثانية)، دار الفكر، عمان، الأردن.

أبو عيطة، سهام، (2002)، اختبار استكشاف الميول، قسم علم النفس التربوي، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن

أبو عيطة، سهام، (2013)، اساسيات الإرشاد والنمو المهني، الاهلية للنشر والاردين- عمان.

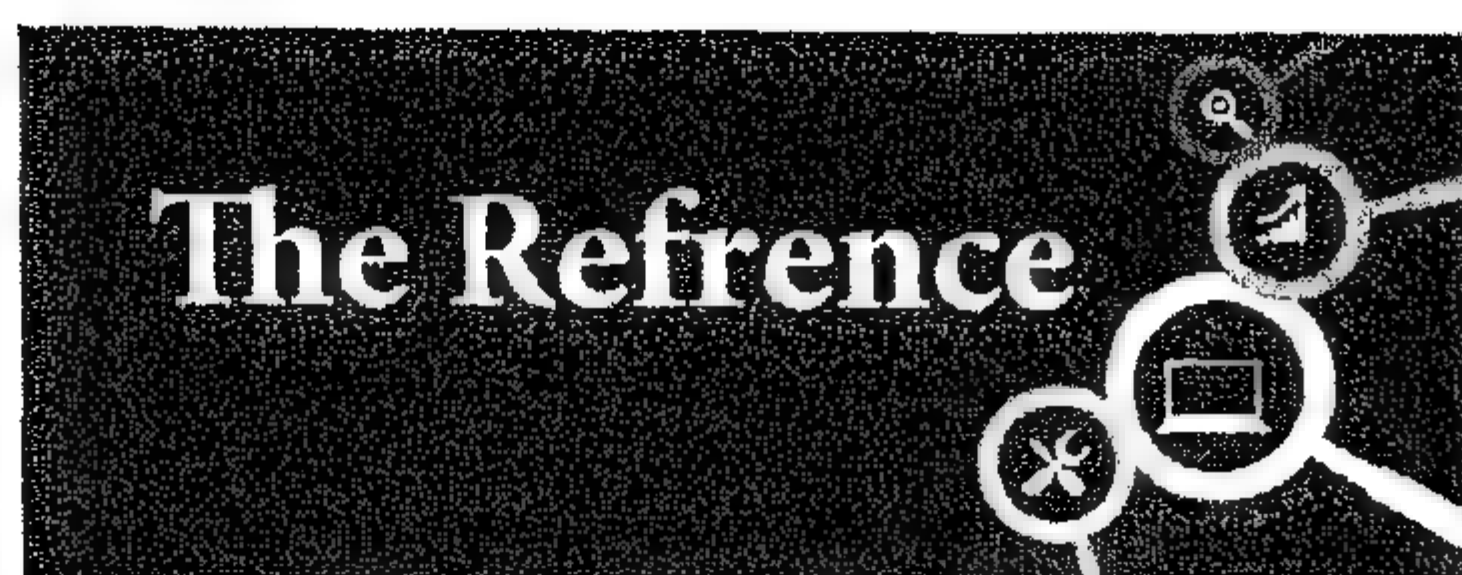
أبو عيطة، سهام، (2001)، اختبار الاستعدادات الفارقة، قسم علم النفس التربوي، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

أبو عيطة. سهام. 1989. الرعاية الوالدية والميول المهنية لدى الطلبة الكويتيين في المرحلة الثانوية. العلوم الاجتماعية، صيف 89، 129-152.

أبو عيطة، سهام (2002)، الاستعدادات الفارقة لدى طلبة الصف الأول الثانوي علمي وأدبي إناثا وذكورا، مجلة دراسات، العلوم التربوية، 29، 2، 199-214.

باترسون. س. ترجمة حامد الفقي (1990) نظريات الإرشاد النفسي. الكويت. دار القلم.

- تركي. مصطفى. (1974). الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء. القاهرة. دار النهضة العربية.
- جبريل. ف. 1989. البناء الاجتماعي للأسرة وعلاقته بأساليب الرعاية الوالدية والسلوك العدواني للأبناء. كلية التربية، 12 (20): 250-268.
- فرويد، سيجموند، (1955)، ترجمة محمد عثمان نجاتي. معالم التحليل النفسي. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.
- الكحلوت. احمد. (1992). الخصائص السيكومترية لمقياس ماير بريجز لأنماط الشخصية وقدرة المقياس على التنبؤ بالتحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.
- لاجاش، دانييل، (1958)، المجلد في التحليل النفسي، ترجمة مصطفى الزبور وعبد السلام القفاش. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- مرسي. ك. (1988). علاقة بعض سمات شخصية المراهق بإدراك المعاملة الوالدية في الطفولة. المجلة التربوية، 15، 271-304.



Adams , J. D. , Hayes,J. Hopson B. (1977). *Transition: understanding & managing personal change*. Allanheld, Osmun,

Adams, C. & Long, E. (2001). *Mediation of parent- adults conflict through communication behavior exchange*. *Child and Family Behavior Therapy*, 23, 3, 1-17.

Adams, G. R. , Bennion, L., & Huh, K. (1987). *Objective measure of ego identity status: A reference manual*. Logan: Utah State University Press

Adolescent Research, 14 (3), 267-288.

Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). *Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation*. *Child Development*, 41, 49-67

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

American College Testing Program. (1988). *DISCOVER* (computer program).

Anastasi. A. (2005). *Psychological testing*. The Macmillan Company.

Andrews, G., & Wittchen, H. U. (1995). *Clinical practice, measurement, and*

Ansoff,I.H.(1985). *Corporate strategy; An analytic approach to business policy for growth expansion*. New York. McGraw Hill.

Arbuckle, D. S. (1967). *Counseling and psychotherapy: An overview*. New York McGraw Hill

- Arenofsky, J. (1993). *Identifying your interests*, *Career World*, 22,1,15- 23.
- Armatrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum development.
- Atkinson, D. R. (1983). *Ethnic similarity in counseling psychology: a review of research*. The
- Atkinson, D. R., Kim, B. S. & Caldwell, R. (1998). *Ratings of helper roles by multicultural*
- Atkinson, D. R., Ponce, F. O., & Martinez, F. M. (1984). *Effects of ethnicity, sex, and attitude*
- Atkinson, D. R., Poston, W. C., Furlong, M. J., & Mercado, P. (1989). *Ethnic group preferences*
- Atkinson, D. R., Wampold, B. E., Lowe, S. M., Matthews, L., & Ahn, H. (1998). *Asian American preference for counselor characteristics*. *Journal of College Student Development*, 31, 342-350
- Atkinson, J. W. & Raynor, J. O. (1978). *Personality motivation and achievement*. Washington D.C. Hemisphere Corporation.
- Aubrey, R. (1977) *Historical development of guidance and counseling and implications for the future*. *The Personnel and Guidance Journal* 55, 6, 288-295.
- Bandura, A. (1964). *The stormy decade: Fact or fiction?*. *Psychology in the Schools*, 1, 224-231.
- Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. ISBN 0-13-815614-X.

- Bandura, A. (1998). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). *Social Cognitive Theory: A Genetic Perspective*. *Annual Review of Psychology*. 52: 1-26.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy in changing societies*. UK, Cambridge.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. NY: Dutton.
- Chen, C. P. (1997). *Career projection: Narrative in context*. *Journal of Vocational Education and Training*, 49(2), 311-326
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. NY: Dutton.
- Bauman, Z. (1993). *A sociological theory of post-modernity*. - In: *Intimations of Post modernity*. - London and New York. Tonerstone. Cited in R. Grigas, 2001, p. 14
- Berlynes, A. (1960). *Conflict arousal and curiosity*. New York, McGraw Hill.
- Bertalanffy, Von, L. (1968). *General system theory: Foundations, development applications*. New York:
- Betz, N. E. (1994). *Career assessment: A review of critical issues*. New York: Wiley
- Betz, N.E. (1994). *Career counseling for women in the sciences*. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling for women* (pp. 237-262). Hillsdale, NJ:
- Betz, N.E. & Fitzgerald, L.F. (1987). *The career psychology of women*. Orlando, Florida, Academic Press.
- Biehler, R.F. (, 1979.). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company,... Chicago: University of Chicago Press
- Blustein, D. L. (1997). *A context-rich perspective of career exploration across the life roles*. *Career Development Quarterly*, 45, 260-274.
- Boszormenyi-Nagy. (1962). *The concept of schizophrenia from perspective of Family Treatment*. *Family Process*. 1, 103- 116.
- Bowlby, J. (1970). *Attachment and Loss, Vol 1 Attachment*. New York, Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Vol 2 Separation anxiety and anger*. New York, Basic Books

- Bowlby, J. (1973). *The making and breaking of affection bonds*. London, Tavistock.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, Vol 3 Depression and sadness*. New York, Basic Books.
- Bowlby, J. (1985). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bradley, R. W. (1994). *Tests and counseling: How did we ever become partners?* *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 26, 224-226.
- Brand, H. (1997). *Global capitalism and the decay of employment policy*. *Dissent*, 44, 56-62.
- Brown and Brooks, 1996 Brown, D.; Brooks, L. 1991. *Career Counseling techniques*. Boston, Allyn &
- Brown, S. and Lent, R. (1996). *A social cognitive framework for career choice counseling*. *The Career Development Quarterly*, 44, 4, 354-366, June 1
- Brown D, & Gore, A, (1994) ,*An evaluation of interest congruence indices: distribution characteristics and measurement properties*, *Journal of Vocational Behavior*, 45, 310 -327,
- Brown, D. (1987). *The status of Holland's theory of vocational choice*. *The Career Development Quarterly*, 36, 13-23.
- Brown, D. (1990). *Models of career decision making*. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed.). Brown, D. Brooks, L. & Associates, San Francisco, CA: Jossey-Bass,
- Brown, D. (2002). *The role of work and cultural values in occupational*
- Brown, D., et. El., (2002). (Eds.). *Career choice and development* (4th ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, E.G. (1983). *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass
- Brown, S. D. & Lent, R. W. (2005). *Career development and counseling: Putting theory and research to work.*, N.J: John Wiley & Sons, Inc.
- Brown. D. (2003). *Career information, career counseling and career development*. Boston, Allyn and Bacon

Blustein, D., Phillips, S. Jobin-Davis, K., Finkelberg, S., Roarke, A. (1997) A Theory-building investigation of the school-to-work transition. *The Counseling Psychologist*, 25, 3, 364-402.

Buch, K. and Eby, L. 1995 *Career counseling for African Americans*. NY. Routledge

Checkley, K. (1997): *The First Seven...and the Eighth: A conversation with Howard Gardner*. *Educational Leadership* 55, 1 8-13.

Chen, C. (2003). *Integrating perspectives in career development theory and practice*. *The Career Development Quarterly*, 51, 203-216.

Chocran, L. (1991). *Life shaping the decision*, New York, Peter Lang

Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Corey, N. Kapes, J (2002). *Career of woman..* *Journal of Vocational Behavior*, 2, 590-595

Crites, J. O. (1981). *Career counseling: Models, methods, and materials*. *Counseling Psychologist*, 11, 79-92.

Dawis, Lofquist, & Weiss, 1968) *A theory of work adjustment: Minnesota Vocation Rehabilitation Center*. University of Minnesota.

Dawis, R. V. (2001). *Toward a psychology of values*. *The Counseling Psychologist*, 29, 462-464.

Dawis, R. V. (1992). *The theory of work adjustment as a convergent theory*. In M.L.Savickas & R.W.Lent (Eds.), *Convergence in career development theories* (pp.33-44). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Dawis, R. V. and Lofquist, L. H. (1984a) *A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications*. Minneapolis: University of Minnesota. *Development. The Career Development Quarterly*, 48, 293-300.

Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984b). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press

Elder, G.H. and R.D. Conger. 2000. *Children of the land: Adversity and success in rural America*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Engel, G. L. (1980). *The need for a new medical model: A challenge for biomedicine*. *Science* 196:129-136

Erickson E. H. (1982). *The life cycle completed: A Review by Erik H. Erikson* Norton & Company Incorporated, W. W.

Erikson, E. H. (1963). *Identity and the life cycle*. *Psychological Issues*,

Farrell, J. N. & McDaniel, M. A. (2001). *The stability of validity coefficients over time: Ackerman's (1988) Model and the GATB*. *Journal of Applied Psychology*, 86, 79,60-86.

Fassinger, R.E. (1990). *Casual models of career chioce on two samples of women*. *Journl of vocational Bahavior*, 36, 225-240.

Fitzgerald & Ormerod,(1993). *Sexual harassment in workplace*. American Psychological Association,D.C.

Fitzgerald & Ormerod,(1997). *Sexual harassment: A preliminary test of an integrative model*. *Journal of Applied Social Psychology* , 27, 10, 877-901, 1997

Fouad, N. A., & Keeley, T. (1992). *Attitudinal and behavioral aspects of career maturity and their relationship to performance*. *Career Development Quarterly*, 40, 257-270.

Gardner, H. (1984). *Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity*. Basic Book.

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). "Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-9.

Gardner, H. (1984). *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1992). *Multiple intelligences: The theory in practice*. NY: Basic Books.

Gardner, H. Feldman, D, H. & Krechevsky M. (1998). *Project spectrum: Early learning activities*, Teachers College, New York.

Gelatt ,H.B. (1991). *Gelatt's conceptual model was elaborated somewhat in a subsequent publication (Clarke, Gelatt, & Levine, (1965),Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245

Gelatt, C. and Gelatt, H.B. (2003). *Creative decision making: Using positive uncertainty*. Thomson Crisp Learning, Los Altos, CA.

Gelatt, HB (1962). *Decision-making: A conceptual frame of reference for counseling*. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245

Gelatt, H.B. (1989). *Positive Uncertainty: New decision making framework for counseling*. *Journal of counseling psychology*, 9, 31, 252-256.

Gelatt, H.B. (1991). *Creative Decision Making: Using Positive Uncertainty* Crisp Publishing.

Ginzberg (1972). *Restatement of the theory of occupational choice*. *Vocational Guidance Quarterly*, 20, 169- 176.

Ginzberg, E. Ginsberg, S. Axlerad, S. & Herms, J.(1951). *Occupational choice*, New York, Columbia University Press.

Ginzberg,E.et al.(1955). *Occupational Choice.: An approach to a general theory*.NY. Columbia University Press.

- Glavin, K. W. (2004). *The online career collaboratory web site*: Retrieved Oct 17, 2004, from Vocopher <http://www.vocopher.com>

Goldman, L. (1992). *Qualitative assessment: An approach for counselors*. *Journal of Counseling & Development*, 70: 616–621

Gottfredson, G.D., Jones, E.M. and Holland, J. (1993). *Personality and vocational interests: the relation of Holland six interest dimensions for five robust dimensions of personality*. *Journal of Counseling and Psychology*, 40, 4, 518-524.

Gottfredson, L, S, (1986), *The G factor in employment*, *Journal of Vocational Behavior*, 29, 293 – 461,

Gottfredson, L, S,(1981 (.*Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations*, *Journal of Counseling Psychology*, 28, (6), 545 -579,

Gottfredson, L.S.(1999). *A theory of circumscription and compromise* San Francisco, Josset Bass.

Gottfredson. M. and Hirschi, T. (1990).*A general theory of crime*. Stanford University Press.

Gysbers, N. C., Heppner, M.J., & Johnston, J.A. (1998). *Career counseling: Process*,

issues and techniques. Boston: Allyn and Bacon.

Hackett, G. (1993). Career counseling and psychotherapy: False dichotomies and recommended remedies. *Journal of Career Assessment*, 1(2), 105-117

Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.

Hales, L. W., and Fenner, B. (, 1972). Work Values of 5th, 8th, and 11th Grade Students. *Vocational Guidance Quarterly*, 20, 199 -203.

O'Hara, R. P. Tiedeman, D. V. (1959). Vocational self-concept in adolescence. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 292-301.

Tiedeman, David V. and O'Hara, Robert P. (1959). Preparedness and. Occupational Choice.. in adolescence", *Journal of Counseling Psychology*, 6, 292-301

Herr, E. L. (1887). Super's life-span, life-space approach and its outlook for refinement. *Career Development Quarterly*, 45, 238-237

Herr, E. L. (1997). Perspectives on career guidance and counseling in the 21st century. *Educational and Vocational Guidance*, 60, 1-15.

Hill, C. E., Nutt, E. A., & Jackson, S. (1994). Trends in psychotherapy process research: Samples, measures, researchers, and classic publications. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 364-

Hirschi, T. (1983). Crime and the family. In Wilson. J (Ed) *Crime and Public Policy*. (PP. 53-68) San Francisco: Institute for Contemporary Studies.

Hirsh, S.K. (1991). *Using the Myers -Briggs type indicator in organizations*. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press.

Holland, J, (1997), *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environment* (3rd ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall,

Holland, J, (1994), *Self-directed search*, 4th Edition, Odessa, Florida.

Holland, J. and Gottfredson, G. D. (1992). *Studies of hexagonal model, an evaluation.* *Journal of Vocational Behavior*, 40, 158-170.

Holland, J. L., Daiger, D.C., & Power, P.G. (1980). *My vocational situation.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Holland, J. (1966). *The psychology of vocational choice.* Waltham, MA: Blaisdell Press.

Hopson, B. & Adams, J. (1980). *Hopson and Adam's Model of adult transitions.*

Hopson, B. & Adams, J. (1976). *Towards an understanding of transition: defining some boundaries of transition dynamics.* London, Robortson.

Hopson, B. *Transition - understanding and managing personal change.* New Jersey: Allanheld, Osmun & Co

Hopson, B. & Adams, J. (1977). *Towards an understanding of transitions: Allen held & Osman.* Houghton Mifflin Company.

Jepsen, D.A., & Grove, W.M. (1981). *Stage order and dominance in adolescent vocational decision-making: An empirical test of the Tiedeman-O'Hara paradigm.* *Journal of Vocational Behavior*, 18, 137-141.

Jordan C.L. (1999), *lesbian identity Development."* *American Journal of Orthopsychiatry* 69 (3): 347-361.

Jordan, A.H. (1963). *The dynamic moral self: A social psychological perspective.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 76-93.

Jepsen, D. A. (1994). *The thematic-extrapolation method: Incorporating career.* New York: John Wiley & Sons.

Jepsen, D. and Diley, (1974) *Vocational decision making model: A review and comparative analysis.* *Review of Educational Research*. 44: 331-349

Jepsen, D. A. (2008). *A Tribute to David Tiedeman.* *Career Development Quarterly*, 56 (3), 225-231.

Jung, C. (1932). *Psychological types.* New York: Harcourt Brace.

Jung, C. (1971). *Psychological types-Collected works of C.G. Jung*, 6. Princeton

University Press. ISBN 0-691-09744.

Keirsey, D & Bate, M. (1978). *Please understand me I, Character temperament and intelligence*, Del Mar. Ca: Prometheus Nemesis Book Co.

Keirsey, D & Bate, M. (1984). *Character and temperament types*. Ca: Prometheus Nemesis Co.

Keirsey, D (1998). *Please understand me II, Character temperament and intelligence*, Del Mar. Ca: Prometheus Nemesis Book Co.

Keirsey, D. (2008) *About the four tempretures*. <http://keirwey.com /drdavidkeirsey.aspx>.

Keele, R.L., Buckner, K. and Bushnell, S.J. (1987). *Formalm prograrns Are no panacea*. *Manarrement Review*2, 67-68.

Knapp, R. R. & knapp, L. (1985). *Manual of COPS interest inventory*. San Diego, EIDS

Krumboltz, J. D. (1991). *Manual for the career beliefs inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Krumboltz, J. D. (1992). *Thinking about careers*. *Contemporary Psychology*, 37,

Krumboltz, J. D. (1993). *Integrating career and personal counseling*. *Career Development Quarterly*, 42, 143- 148.

Krumboltz, J. D. (1994). *The career beliefs inventory*. *Journal of Counseling & Development*, 72, 424-428.

Krumboltz, J. D. (1996). *A learning theory for career counseling*. Palo Alto. Ca.

Krumboltz, J. D. (2008). *Creating more stasfying lives*. Microtraining Association, Hanover. MA.

Krumboltz, J.D. and Levin, A.S. (2004). *Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career*. Impact Publishers: Atascadero, CA.

Krumboltz, J.D., Levin, A.S., and Mitchell, K. (1999). *Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities*. *Journal of Counseling and Development*, 77 (2), 115-124.

Krumboltz, J. D. (1992). *The wisdom of indecision*. *Journal of Vocational Behavior*, 41,

239-244.

Harper, F.C. 1991. *Career decision-making person academically gifted, rural adolescents*. Master's thesis: University of Calgary, Canada

Liang, C.(1991). *An Asian American perspective on psychosocial student development theory; New directions for student services special issue: Asian American College Students*, 97, 45-60,

Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). *Career self-efficacy: Empirical status and future directions*. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382

Hackett, G., & Lent, R.W. (2008). *Social cognitive theory*. In F. T. L. Leong (Editor-in-Chief), H.E.A. Tinsley (Senior Editor) & S.H. Lease (Associate Editor), *Encyclopedia of counseling, Volume 2: Personal and emotional counseling*. (pp. 767-769). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lawson, L. (1991). *The measurement of flexibility, activeness, and reactivity using an iterative scale construction method*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2002). *Social cognitive career theory* (pp. 255-311). In D. Brown, L. Brooks, and Associates, *Career choice and development* (4th Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass..

Lent, R. W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1986). *Toward a unified social cognitive theory of career/academic interest, choice, and performance*. *Journal of Vocational Behavior* [Monograph], 45, 79-122.

Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). *Career self-efficacy: Empirical status and future directions*. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382. (Monograph.)

Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). *A self-efficacy approach to the career development of women*. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.

Leibowitz, Z.B. and Schlossberg, N.K. (1981). *Training managers for their Role in a career development system*. *Training and Development Journal*, 2, 77-79

Leibowitz & Schlossberg, 1980). *Organization support system as buffer of job loss*. *Journal of Vocational Behavior*, 17, 204-217

Lenz, J. G., Sampson, J. P., Jr., Peterson, G. W., & Reardon, R. C. (1992). *Instructor's manual for career development and services: A cognitive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Lapan, R. T. & Jingselski, J. (1992). Circumscribing vocation occupations in junior high school. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 81-90.

Leung, S. Alvin; Plake, Barbara S (1990) A choice dilemma approach for examining the relative importance of sex type and prestige preferences in the process of career choice compromise. *Journal of Counseling Psychology*, 37(4), 399-406

Lacus, L. (1999). Practice and research in career counseling and development. *The Career Development Quarterly*, 49, 2, 98-134,

Liptak, J.J. (2000). *Treatment planning in career counseling*. Wadsworth

Lofquist, L.H. & Dawis, R.V (1969). *Adjustment to work*. New York: Apelton Century, Croffs

Weiss, D.J., Dawis, R.V., England, G.W., & Lofquist, L.H. (1964). *Construct validation studies of the Minnesota Importance Questionnaire*. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, Minnosta University.

Dawis, R.V., & Lofquist, L.H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Dawis, R.V., Lofquist, L.H., & Weiss, D.J. (1968). *A theory of work adjustment (a revision)*. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, 23.

Lofquist, L.H., & Dawis, R.V. (1978). Values as secondary to needs in the Theory of Work Adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 12-19
 Louis, M.(1980). Surprise and sensemaking what newcomer experience in entering unfamiliar orgnizing setting. *Adminstrative Science Qualrtely*, 25, 226-251.

Louis, M. (1982). Culture to make sense of daily organizational activities *British Journal of Guidance and Counseling*, 13, 308-319

Lucas, M. (1999). Adult career changers: A developmental context. *Journal of Employment Counseling*. 36, 3, 115-118

Lunneborg, P. (1981). *Why study psychology?* Monterey, CA: Brooks/Cole

MacKay, C. Miller; (1982). *Relations of socioeconomic status and sex variables to the complexity of worker functions in the occupational choices of elementary school children. Journal of Vocational Behavior*, 20, pp. 31–37.

MALEN, E. A. and STROH, L. K. (1998), *The influence of gender on job loss coping. Journal of Employment Counseling*, 35: 26–39.

Marko & Savickas, 1988 Marko KW; Savickas ML; (1998) *Effectiveness of a career time perspective intervention*

Maslow, A.H. (1954.) *Motivation and personality*. New York: Harber and Row.

McCathry , A. (1930). *The language development of the preschool child*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

McCaulley, M. H. (2000). *The Myers-Briggs type indicator in counseling*. In C. E. Watkins, Jr., & V. L. Campbell (Eds.), *Testing and assessment in counseling practice* (2 nd Ed., pp. 111-173). Mahwah, NJ: Erlbaum

McCauly, M.H. and Martin, C.R.(1995). *Career assessment and the Myers-Briggs Indicator atlas of type tables*. Gainesville. Florida; Center for Application of Psychological types.

McKenna, E. P. (1997). *When work doesn't work anymore, women work, identity*. New York. Delacorte Press.

McMahon, M. (2002). *The systems theory framework of career development: History and future prospects. Australian Journal of Career Development*, 11 (3), 63-69.

McMahon, M., & Patton, W. (1995). *Development of a systems theory of career development. Australian Journal of Career Development*, 4, 15-20.

McMahon, M., & Patton, W. (2002). *Using qualitative assessment in career counseling. International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 2 (1), 51-66.

McMahon, M., & Patton, W. (Eds.) (2006). *Career counseling: Constructivist approaches*. London, UK: Routledge.

McMahon, M., Patton, W., & Tatham, P. (2003). *Managing life, learning and work in the 21st century: Issues informing the design of an Australian Blueprint for Career*

Development. Subiaco, WA: Miles Morgan.

McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2004). *Creating career stories through reflection: An application of the systems theory framework of career development. Australian Journal of Career Development, 13 (3), 13-16.*

McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2005). *The my system of career influences (MSCI) and facilitators manual. Camberwell, VIC: ACER Press.*

McMahon, M., Watson, M., & Patton, W. (2005). *Developing a qualitative career assessment process: The my system of career influences reflection activity. Journal of Career Assessment, 13, 476-490.*

Marcia, J. E. (1980). *Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), Handbook of adolescent psychology (pp. 159- 187). New York: Wiley*

McWhirter, E. H., Torres, D. M., & Rasheed, S. (1998). *Assessing barriers to women's career adjustment. Journal of Career Assessment, 6(4), 449-479.*

McWhirter, Ellen Hawley; Hackett, Gail; Bandalos, Deborah L. (1998). *A casual model of the educational plans and career expectations of Mexican American High scholl of girls. Journal of Counseling Psychology, 45(2), 166-181*

Mead, M. (1981). *Margaret Mead: The making of an American Icon. Princeton University Press. NJ.*

Michell & Krumboltz 1990). *Social learning approach to career decision making 'krumboltz's theory. San francisco: Jossy-Bass.*

Michell & Krumboltz 1996). *Krumboltz's learning theory of caree choice and counseling. San Francisco: Jossy-Bass.*

Michell,K. Levin, S and Krumboltz,J. (1999). *Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. Journal of Counseling & Development , 77, 2, 115-124*

Miller-Tiedeman, A. (1999). *Learning, practicing, and living the new career, Ann Arbor, Michigan.*

Miller, M. J., Springer, T. P., & Cowger, E. (2004). *Do specific Holland types prefer specific types of counseling approaches? An exploratory study. Journal of Employment Counseling, 41, 11-18.*

Miller, R. G. (1977). *Development of a taxonomy of human performance: Design of a systems task vocabulary*. Silver Spring, MD: American Institutes for Research.

Miller-Tideman, A. (1997). *The lifecareer process*. *Vocational Guidance Quarterly*, 32(1), 16–20.

Minuchin, S., *Where is the family in narrative family therapy?* *Journal of Marital & Family Therapy*, 24(4), 397-403 (1998)

Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1984). *Research on human decision making: Implications for career decision making and counseling*. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.),

Mitchell, W.D.(1975). *Restle's choice model*. *Journal of Vocational behavior*, 9, 315-330. Montemayo,1983

Moos, R. & Tsu, V. D(1967)*The crisis of physical illness: An Overview*. Stanford University Medical Center, Palo Alto, Ca.

Moos, R., and Schaefer, J. (1986). *Coping with life crises: An integrated approach*. New York: Plenum Press..

Moos, R., and Schaefer, J. *life transitions and crises: A conceptual*.www.atypon-ink.com/GPI/doi/xml/10.1521/psyc.67.4.331.56562

Myers, G.E.(1941). *Principles and techniques of vocational guidance*, New York. McGraw Hill.

Myers, I. B. McCauley, M.H. & Hummer (1985). *Manual; A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.

Myers, I. B., McCauley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. (1998). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator (3rd Ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Meyer, H.-D., 1992. *Norms and self-interest in ultimatum bargaining: the prince's prudence*. *Journal of Economic Psychology* 13, 215–232.

Myers, I.B. (1998). *Introduction to type; A guide to understanding your results on the Myer Briggs type indicator*. Gainesville. Florida; Center for Application of Psychological Type.

Myers. I. (1962). *Manual the Myers – Briggs type indicator*. Palo Alto, Ca. Consulting Psychologist Press.

Myers. I. Briggs, C. (1962). *The Myer-Briggs type indicator Manual*. Education Testing Services. Princeton, NJ.

Myers. I. Briggs, C. (1995). *Gifts differing; understanding personality type*. Mountain View, Ca. Davies Black Publishing.

Myers. I.B. & McCaulley.(1998). *MBIT manual. A guide to the development*. Palo Altos. Ca. Consulting Psychological Press.

Nagely, D. (1971) *Traditional and pioneer working mother*. *Journal of Vocational Behavior*, 1,331- 341.

National Career Development Association. (2003). *Code of ethics*. Alexandria, VA: author.

National Vocational Guidance Association 1930: *The principles of vocational guidance*, Cambridge, Harvard University Press.

Neimeyer, G. (1992) *Constructivist Assessment: A Casebook* eBay product ID: EPID86788

Neimeyer, G. J. (1988). *Cognitive integration and differentiation in vocational behavior*. *The Counseling Psychologist*, 16, 440-475.

Nevill, D.D. and D.E. Super. 1989. *The values scale: Theory, application, and research manual* (2nd ed.). Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press.

Okocha, M(1998). *Career counseling of multicultural counseling*. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 414-423.

Okishi, 1987 *Cultural paired comparison data*. *Counseling Psychologist*, 26, 101-123.

Organization for Economic Cooperation and Development. (2004). *Career guidance and public policy: bridging the gap*. Paris:

Piaget, J. (1977). *Piaget's theory of cognitive development* . New York, NY: McGraw-Hill

Paker, R.M. (1987). *Occupational aptitude survey and interest schedule (OASIS), Revisited*. *Journal of Counseling and Development*, 65(10) 574 –575.

- Parsons, Frank. (1909). *Choosing a vocation*. Boston. Houghton Mifflin.
- Parton, M. (2001). *New directions in child protection and family support in Western Australia*. *Child & Family Social Work*. 6:(2), 97-114.
- Paterson, 1996 *Multi cultural counseling from multi cultural to universality*. *Journal of Counseling Development*, 74, 227- 231.
- Paterson, D.G. 1938. *The genesis of modern guidance*. *Educational Record* XIX, 36-46.
- Patton, W. (1997). *The need for a systems theory framework of career development*. In W. Patton & M. McMahon (Eds). *Career development in practice: A systems theory perspective* (pp. 1-13). Sydney, Australia: New Hobsons Press.
- Patton, W. & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Peavy, R. V. (1992). *A constructivist model of training for career counselors*. *Journal of Career Development*, 18, 215- 229.
- Peavy, R. V. (1992). *A constructivist model of training for career counselors*. *Journal of Career Development*, 18, 215-
- Peavy, R. V. (1998). *Sociodynamic counseling: A constructivist perspective*. Victoria, Canada: Trafford.
- Peavy, R. V. (2004). *Sociodynamic counseling: A practical approach to meaning making*. Chagrin Falls, OH
- Peterson, G. W., & Ruff, E. A. (2010). *Vocational interest and aptitudes*. In E. Mpofu & T. Oakland (Eds.), *Assessment in rehabilitation and health* (pp. 310-323). New Jersey: Merrill.
- Peterson, G. W., Lenz, J. G., & Sampson, J. P., Jr. (2002). *The assessment of readiness for student learning in college*. In G.L. Kramer (Ed.), *Student academic services: A comprehensive handbook for the 21st century*. San Francisco: Jossey-Bass.

Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr., & Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2003). *Core concepts of a cognitive approach to career development and services*. FL. Retrieved from <http://www.career.fsu.edu/techcenter>

Peterson, G., Sampson, J., & Reardon, R. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Peterson, G. (1995). *Treatment outcome research in child psychology*. *Journal of Clinical Psychology*, 24, 149-162.

Peterson, G., Sampson, J., and Reardon, R. (1991). *A Cognitive approach*. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, CA

Betz, N.E., & Hackett, G. (2006). *Career self-efficacy theory: Back to the future*. *Journal of Career Assessment*, 14, 3-11

Phillips, Susan D.; Blustein, David L. *Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding*. *Career Development Quarterly*; 94,. 43 Issue 1, 63-72

Pintrich, P.R. & De Groot, E. (1999). *Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-4

Pitz, G. F and Harren, V. (1980) *An analysis of career decision making from the point of view of information processing and decision theory*. *Journal of Vocational Behavior*. 16, 3, 320-346.

Powers, R & Jane Griffith, J. (1987). *Understanding life-style: The psycho-clarity process*. Americas Institute of Adlerian Studies Press, Inc. Palo Alto.

Pryor, J. B., La Vite, C. & Stroller, L. (1993). *A social psychological analysis of sexual harassment: The person/situation interaction*. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 68-83.

Puffer, K. (1999). *A study of collegians' family activities, roles, and interpersonal relations and their vocational identity, career choice commitment and decision making: An application of the developmental contextual framework*. *Dissertation Abstracts International Section A*: 59, pp. 4370.

Richardson, M. S. (1996). *From career counseling to counseling/ psychotherapy and work, jobs, and career*. New York: Wiley

Roe, A. (1956), *The psychology of occupations*, New York: Wiley

Roe, A. & klos, M. (1977). *Classificaation of occupation*. Open University, Milton Keynes

Roe, A. & klos, M. (1977). *Career counseling in contemporary U. S. High Schools*. *Review of Research in Education* , 7: 92-147,

Roe, A. & Sieglman, M. (1964). *The origin of interests*. APGA Inquiry Series, 1. Washington DC.

Rojewski, B. Y. (1994). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*,. *Journal of Counseling Psychology* 41 (3), 356, 52, 1994.

Rounds, J. (1990). *Career Counseling: A Holistic Approach*. Oxford hand books. Oxford University Press,

Rotter, J.B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. *Psych. Monographs*, 80

Rounds, J. B., & Tinsley, H. E. A. (1984). *Diagnosis and treatment of vocational problems*. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 137-177).

Rounds, Jr., J. B., Henly, G. A., Dawis, R. V., Lofquist, L. H. & Weiss, D. J. (1981). *Manual for the Minnesota Importance Questionnaire*. Minnesota, MA: Vocational Psychology Research Center. University of Minnesota.
Rounds, J. B., Dawis R. V. & Lofquist L. H. (1979). *Life history correlated of vocational needs for a female adult sample*. *The Journal of Counseling Psychology*, 2 (6), 87-. 96.

Sampson et, al., 1996 Sampson Jr., J. P.; Watts, A. G.; Palmer, M.; Hughes, D. 2000. *International collaboration in translating career theory to practice*. *The Career Development Quarterly*, Vol. 48, p. 332-339

Sampson, J., Readon, R., Peterson, G., and Lenz, J. (2004). *Career counseling and services*._US. www.brookscole.com

Savickas, M. L., & Lent, R. W.(1994). (Eds.). *Convergence in career development theories: Implications for science and practice*. Palo Alto, CA: CPP Books.

Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 347-360). Palo Alto,

Savickas, M. L. (1993). *Career counseling in the postmodern era*. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 7, 205-215

Savickas, M. L. (1997). *Adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory*. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259 doi:10.1002/j.2161- Savickas, M. L. (2000) *Person-environment fit: Theoretical meaning, conceptual models, and empirical measurement*. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 145-146

Savickas, M. L. (2002). *Career Construction: A developmental theory of vocational behavior*. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco: Josey Bass.

Savickas, M. L., & Jarjoura, D. (1991). *The Career Decision Scale as a type indicator*. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 85-90

Savickas, M. L., & Lent, R. W. (1994). (Eds.). *Convergence in career development theories: Implications for Science Services*, 77, 345-359

Savickas, M. L., Carden, A. D., Toman, S., & Jarjoura, D. 1992). *Dimensions of career decidedness Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 25, 102-112.

Schaffer, HR. And Emberson, P. (1964). *The Development of social attachment infancy*, *Child Development*, 3, 29-94.

Schlossberg, N.K. (1984). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. New York: Springer Publishing Company Inc.

Schlossberg, N.K., Waters, E.B. & Goodman, J. (1995) *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*, New York, Springer

Schunk, D. H. (1991). *Self-efficacy and academic motivation*. *Educational Psychologist*, 26, 207-231

Sharf, R. S. (1997) *Applying career development theory to counseling*, Pacific Grove CA: Brooks/Cole. ISBN#: 0534345034

Shavelson, R., McDonnell, L., Oakes, J., & Picus, L. (1967). *Indicator systems for monitoring mathematics and science education* (NSF No. R-3570). Santa Monica, CA:

Rand Corp

Shelton, K. Harold, G. Goeke, M & Cumminge E. (2006). *Children coping with marital conflict. Social Development*, 15, 2, 232- 247.

Smart, R. M. (1998). *Career stages in Australian professional women: A test of Super's model. Journal of Vocational Behavior*, 52, 379-395.

Smart, R., & Peterson, C. C. (1994). *Stability versus transition in women's career development: A test of Levinson's theory. Journal of Vocational Behavior*, 45, 241-260.

Stareshevsky & Matlin , 1963) *Vocational maturity ratings of inner-city high school seniors. Journal of Counseling Psychology* , 16 (5), 377-384.

Sue, D., & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different similarity on counselors. Journal of Counseling Psychology*, 31, 588-590.

Super& D Nevill. D. (1996) *Career assessment and the values scale. Journal of Career Assessment* , 4: 383-397,

Super, D. ThompsonA S. & Lindeman, R H. (1988) *Adult career concerns inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*
Conulting Psychologists Press.

Super, D. E., Bohn, M. J., Jr., Forrest, D. J., Jordaan, J. P., Lindeman, R. H.,
& Thompson, A. S.(1971). *Career development inventory, Form 1. New York: TeachersCollege, Columbia Univerty.*

Super, D, (1985). *A life span, life space Approach to career, Development, Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.

Super, D. (1977) *Vocational maturity in mid career. The Vocational Guidance Quarterly*,25, 297-304.

Super, D. E. (1953). *The psychology of careers*, New York, Harper.

Super, D. E. (1974). *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation. Washington, D.C.: National Vocational Guidance Association.*

Super, D. E. (1990). *A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, l. Brooks, & Associates (Eds.), Career choice and development: Applying contemporary theories to practice (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass*

Super, D.(1990). *A life span: life space approach to career development*. San Francisco, Jossey-Bass.

Super, D.E. & Nevill, D.D. (1986). *The salience inventory*. Palo Alto, CA:

Super, D.E. (1957). *The psychology of careers.*, NY: Harper and Row

Super, D.E., Albert S., Thompson, Richard H., Lindeman, Jean Pierre Jordaan and Roger A. Myers (1986). *The career development inventory: School Form*

Taylor, S. J., & Bogdan, R (1984). *Introduction to qaualitative research methods*. Pasific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company

Terce, Huge, Odom ,& Wood , (1995) *The multigroup ethnic identity Measure: A new scale for use with diverse groups*. *Journal of Adolescent* 7:156-176,

Thelen, E. (1981). *Rhythmical behavior in infancy: An ethological perspective*. *Developmental Psychology*, 17,

Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1981). *Career development inventory, Volume 1: User's manual*, Vocopher: <http://www.vocopher.com>

Miller-Tiedeman, A. and Tiedeman, D. (1990). *Career decision making: An individualistic perspective*. In D. Brown, L. Brooks, and Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed.) (pp 308-337). San Francisco: Jossey-Bass.
Tiedeman, D. V. (1961). *Decision and vocational development: A paradigm and its implications*. *Personnel and Guidance Journal*, 40, 15-20.

Miller-Tiedeman, Anna. (2008). *Essential Tiedeman: Anchoring the North star for human development*. *Career Development Quarterly*, 56 (3), 242-245.

Tierney , R. & Herman, A. (1973). *Vocational maturity and personality variables of manpower trainees*. *Journal of Counseling Psychology*, 20(4), 298-302.

Tinsley, H. E. A., and Eggerth D. E. (2008). *Theory of work adjustment*. *Encyclopedia of counseling*. Ed. Thousand Oaks, CA: SAGE,

Tiedeman, D. V., & O'Hara, R. (1963). *Career development: Choicee and adjustment*. New York: McGrw Hill.

Tolbert, E.L. (1980). *Counseling for career development*. 2nd. ed. Boston:

- Tyler, L. E. (1978). *Individuality: Human possibilities and personal choice in the psychological development of men and women*. San Francisco: Jossey- Bas
- U.S. A. Department of Labor. (2000). *Dictionary of occupational titles*. Washington D.C. U.S Government Printing office.
- UNESCO, 2002). *Handbook of career counselling*. Paris: Author
- Vandewater, E. A., Ostrove, J. M., & Stewart, A. J. (1997). Predicting women well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1147- 1160
- Vendwower , E. and and Stewart, A. (1997. 'If I Had It to Do Over Again. *Midlife Review*,
- Vygotsky, Lev S. & Alex Kozulin, A. (1986). *Thought and language - Revised Edition*, MIT Press, MA.
- Webb. J. et al. (1991). Risk Factors and their relation to initiation of alcohol use among early adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry* , 30, 563-568.
- Wechsler, D. (1990). *WAIS manual , Wechsler adult intelligence scale*. New York. The Psychological Cooperation.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G.W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.
- Wells K. C. & Forhand , R. (1985). Conduct and opposition disorders. In P. H. Bornstiens & A. E. Kazdin (Eds). *Handbook of Clinical Behavior Therapy with Children*. Home Wood, ll: Dorsey.
- Welsh, S. (1999). Gender and sexual harassment. *Annual Review of Sociology*, 25, 169-190.
- Westbook, B, Sanford, E, Gilleland, K, & Fleenor, J, (1988), Career maturity in Grade 9th, *Journal of Vocational Behavior*, 32,
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.
- White, R. (1951), *Value analysis, the nature and use of the method*, New Jersey: Librarian Press.

White, R. W. (1995). *Motivation reconsidered, the concept of competence*. *Psychological Review*, 66, 297-305

Williams, C. P., & Savickas, M. L. (1990). *Developmental tasks of career maintenance*. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 166-175

Williamson, E. G. (1939). *How to counsel students: A manual of techniques—*

Williamson, E. G. (1950a). *A concept of counseling*. *Occupations*, 29, 182-

Williamson, E. G. (1958). *Value orientation in counseling*. *Personnel and Guidance*, 36, 8, 520-528,

Williamson, E. G. (1949) *Trends in student personnel work*, Minneapolis, The University of Minnesota Press.

Williamson, E. G. (1950). *Counseling adolescents: Revision of part I of how to counsel students*, New York, McGraw-Hill.

Williamson, E. G. (1961). *Student personal services and university*. New York: McGraw-Hill.

Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (1996). *A contextual explanation of career*. In D. Brown, L. Brooks, Associates, *Career choice and development* (3rd ed., pp. 477-512), San Francisco: Jossey-Bass

Zimmerman, J., & Dickerson, V. (1996). *If problems talked: Narrative therapy in action*. New York: Guilford.

Network Sites Related to Career Development and Choice

CAREER DEVELOPMENT ASSOCIATIONS

National Association of Colleges and Employers (NACE)

National Career Development Association (NSDA)

National Employment Counseling Association (A division of the American Counseling Association ACA)

OCCUPATIONAL INFORMATION

Career Magazine

CareerZone

Occupational Outlook Handbook

JOB SEARCH SITES

[Best Jobs USA](#) - [Career Path](#) - [Nations Jobs](#)

- Related Links

Career tests, please note: online career assessments are not full-blown versions and may lack the validity and reliability necessary to provide adequate career counseling. They are cited here for course purposes only. In real counseling situations, make use of the commercial assessments cited in your textbook. Most commercial assessments are available in forms ranging from self-scored to computer-administered and online varieties.

Career Key (Based on the Holland Code System)

Keirsey Temperament Sorter II (Personality Assessment similar to the Myers-Briggs Type Indicator)

MAPP Career Assessment

CAREER DEVELOPMENT ASSOCIATIONS

National Association of Colleges and Employers (NACE)

National Career Development Association (NSDA)

National Employment Counseling Association (A division of the American Counseling Association ACA)

OCCUPATIONAL INFORMATION

Career Magazine

CareerZone

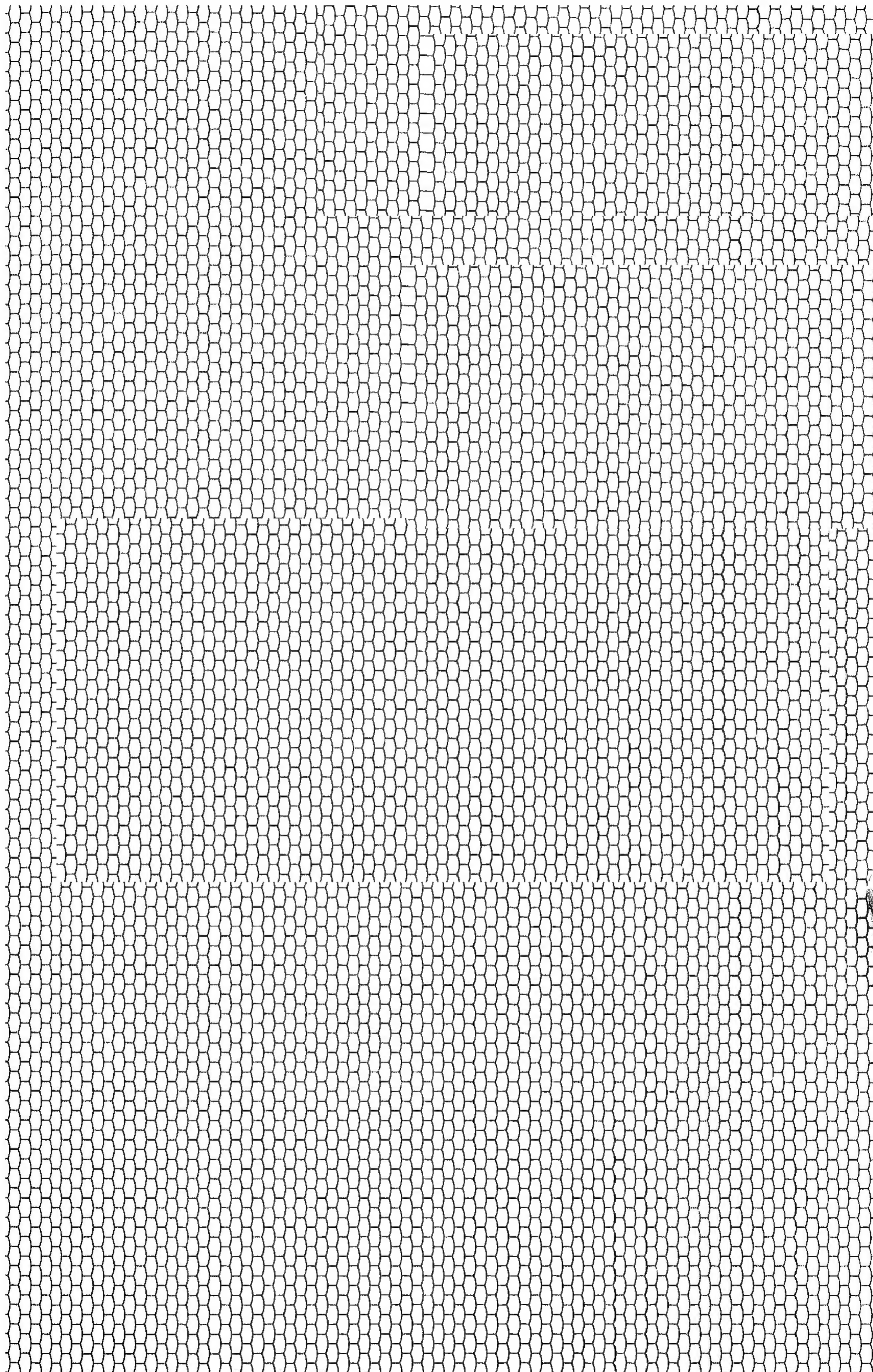
Occupational Outlook Handbook

JOB SEARCH SITES

Best Jobs USA

Career Path

Nations Jobs







نظريات الإرشاد والنمو المهني



Bibliotheca Alexandrina



1241061

ISBN 9789957921019



9 789957 921019

دار الفكر
ناشر وموزع



www.daralfiker.com